



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO “HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”  
CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -  
APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL: ESTRATEGIA DE APLICACIÓN  
EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.**

**Tesis presentada en opción al grado científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas.**

**Autora: Ing. YICEL FRÍAS CABRERA, MSc.**

**Tutor: Prof. Tit., Ing. Mario J. Malagón Hernández, Dr. C.**

**Pinar del Río  
2008**



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO “HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”  
CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA -  
APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL: ESTRATEGIA DE APLICACIÓN EN LA  
UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.**

**Tesis presentada en opción al grado científico de  
Doctor en Ciencias Pedagógicas.**

**YICEL FRÍAS CABRERA**

**Pinar del Río  
2008**

## DEDICATORIA

A mi madre, ***Felicita de las Nieves.***

A la memoria de mi padre, ***Joaquín.***

A mi esposo, ***Mario Jorge.***

A mis hijas, ***Patricia Giselle y Mariam.***

## **AGRADECIMIENTOS.**

A Dios, fuente de vida eterna, por permitir la realización de esta obra que con toda seguridad creo, que es parte de su proyecto para conmigo.

Al Dr. Mario Jorge Malagón Hernández, mi tutor, por su consejo oportuno, su paciencia, el amor y confianza que depositó en mí hasta el fin de esta obra.

Al colectivo de personas del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río, por su contribución a mi formación doctoral.

A aquellas personas, que al inculcarme el espíritu de disfrute y gozo del proceso de investigación científica me estimularon durante esta etapa, importante y difícil, de mi vida.

...Gracias...

## SÍNTESIS

En el marco del histórico proceso de Universalización de la Educación Superior Cubana, la modalidad Semipresencial intenta cubrir las necesidades de formación que presentan los diferentes sectores de la población garantizando su pleno acceso, sin perder de vista la calidad. La clave para el éxito de las modalidades de estudio está en el nivel de conocimientos y capacidades de sus gestores, lo que requiere de fundamentos científicos, desde sólidas bases teóricas.

Esta investigación propone la fundamentación de una concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río que fundamenta el papel de la mediación, en la promoción del desarrollo personal y profesional de los estudiantes, frente a las restricciones que las barreras físicas y psicológicas provocan; expresado en la relación de subordinación de la mediación tecnológica, ampliadora de oportunidades para aprender, a la mediación didáctica, configuradora del aprendizaje, y materializado en una estrategia de intervención docente que relaciona las etapas (problematización, construcción cognitiva y representación) y los momentos que la viabilizan. Además se diseña una estrategia, fundamentada en la concepción, para perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, mediante su direccionamiento y la capacitación de los docentes.

## **INTRODUCCIÓN.**

El vertiginoso desarrollo científico tecnológico, y la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, revolucionan también la sociedad hacia un nivel apreciable en cuanto a generación, y uso de la información, gestándose de esta manera una nueva sociedad, la Sociedad de la Información, cuya aspiración final se centra en la eficaz gestión de la información para gestar la Sociedad del Conocimiento y universalizarlo.

La universalización del conocimiento significa crear facilidades sin límites para el estudio de todos los ciudadanos, durante toda la vida, propiciándose el disfrute personal y la utilización culta del tiempo libre (Horruitiner, 2006)<sup>1</sup>, la universalización de los estudios superiores forma parte de este concepto.

La Educación Superior Cubana ha proyectado su política hacia el desarrollo de una cultura general integral, desde una visión integradora de los conceptos de equidad y justicia social, cuya máxima expresión se muestra, en la ampliación de las posibilidades de estudios superiores a los sectores sociales menos favorecidos y acercamiento de la universidad hasta el lugar donde residen y trabajan las personas, condicionada por calidad y pertinencia; es esta la expresión actual de la Universalización de la Educación Superior Cubana.

Los estudios semipresenciales constituyen un elemento de primer orden en el propósito de alcanzar el pleno acceso a la Educación Superior, así la semipresencialidad caracteriza un enfoque del proceso de formación en el que se

---

<sup>1</sup> Horruitiner, P (2006).La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.

combinan ayudas pedagógicas presenciales con otras mediadas por recursos tecnológicos, extendiendo la influencia del profesor más allá del momento en que se encuentra con los estudiantes. (Horruitiner, 2006)<sup>2</sup>.

Ante las transformaciones sucesivas de la Educación Superior Cubana, se impone la necesidad de enseñar y aprender en y para esta nueva sociedad, reto que demanda fundamentación científica de nuevas propuestas pedagógicas, como el caso de la modalidad semipresencial.

La génesis de esta investigación ocurre en el año 2006, frente al reto del pleno acceso, con calidad y pertinencia , aprovechando las potencialidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones se consideró por parte del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES), en Pinar del Río la inminente necesidad de fundamentar teóricamente el proceso formativo para la modalidad semipresencial, porque esencialmente el abordaje de contenidos se realiza apresurado y compactado, y los métodos, formas y medios utilizados son de la enseñanza -aprendizaje presencial.

Apoyados en la didáctica crítica, que tipifica el paradigma de la escuela de desarrollo integral, se propone una concepción didáctica del proceso de enseñanza -aprendizaje semipresencial, que ponga en un balance conciente las potencialidades de la modalidad presencial y a distancia, fundamentada desde las teorías científicas que explican cada tipo de proceso de enseñanza- aprendizaje, y que impacta de manera directa a los problemas que obstaculizan su dinámica.

---

<sup>2</sup> Horruitiner, P (2006). *Ibidem*.

En tal sentido **el problema científico** a resolver es el siguiente:

¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, de tal manera que los docentes establezcan su configuración, ampliando las oportunidades para aprender?

El **objeto de investigación** es el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.

El **objetivo de la investigación** consiste en fundamentar una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, que al relacionar su configuración y la ampliación de oportunidades para aprender, permita la elaboración de una estrategia para su aplicación en la Universidad de Pinar del Río.

Derivado del análisis y la relación entre el problema, objeto y objetivo de la investigación se determinan las siguientes **ideas a defender**:

1. La enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río es el proceso que se distingue por la inestabilidad en la coincidencia espacio - tiempo de los sujetos participantes cuya aspiración es promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, que a través de la mediación, entendida como la relación de subordinación de la mediación tecnológica a la didáctica, queda configurado ampliando las oportunidades para aprender.
2. La mediación en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río se realiza a través de una estrategia de intervención docente en la estructura curricular “unidad de aprendizaje”, jerarquizada en la relación “etapa-momento”, con un subsistema de “métodos – formas - medios”



que atiende a la función transmisiva - interactiva - colaborativa de los medios, ampliadora de oportunidades para aprender.

Las **tareas** realizadas para dar cumplimiento al objetivo de la investigación son las siguientes:

1. Estudio teórico y análisis tendencial del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en el contexto internacional, nacional.
2. Diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, y determinación de las regularidades de la manifestación del problema de investigación.
3. Establecimiento de los fundamentos teóricos de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, atendiendo a la relación entre la configuración del aprendizaje y la ampliación de oportunidades para aprender.
4. Elaboración de una estrategia para la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza- aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.
5. Validación por consulta a expertos, mediante el método Delphi, de la concepción didáctica del proceso de enseñanza- aprendizaje semipresencial y la estrategia para su aplicación en la UPR.

Para el desarrollo de las tareas se utilizaron métodos teóricos y empíricos teniendo en cuenta su adecuación a las distintas etapas del proceso de investigación, al tiempo que se combinaron procedimientos del pensamiento lógico, y se utilizaron

métodos de análisis y pruebas estadísticas, tales como el método Delphi en el método de evaluación por criterio de expertos para validar la concepción didáctica y la estrategia diseñada para su aplicación, y la prueba no paramétrica de Wilcoxon para demostrar la validez de consenso de los expertos.

La técnica utilizada en la selección de la muestra, para efectuar el diagnóstico del problema científico es la aleatoria simple. La muestra de 215 docentes que permitieron la recolección de información para el diagnóstico, fue calculada con el software **STATS**, a partir de la población total de 489 docentes, y se considera significativa, en tanto el error máximo aceptable es 5 %, el porcentaje estimado de la muestra es 50%, y el nivel deseado de confianza es 95%.

El método **dialéctico – materialista** permitió:

- Establecer el carácter desarrollador y contradictorio de las relaciones del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.
- Efectuar la búsqueda de los principios y elementos que subyacen en la concepción didáctica.
- Significar el papel de la mediación, y su relación con la triada método, forma, medio.
- Definir el proceso enseñanza-aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, atendiendo a las condiciones en que ocurre y al papel de la mediación.
- Integrar métodos teóricos y empíricos.

**Los métodos empíricos** permitieron recolectar información sobre comportamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, y analizar la documentación relacionada con el tema que se investiga.

El **análisis documental** fue el método empleado para la consulta a los documentos emitidos por la Dirección de Universalización del MES, los de la Vicerrectoría de Universalización en Pinar del Río cuya información constituyó bibliografía, para estudiar los elementos que norman el proceso, así como para la revisión de la bibliografía asociada a los referentes teóricos del objeto de investigación.

Se aplicó una **encuesta** a la muestra de docentes que participan en el proceso, con el propósito de determinar las insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial.

La **observación** a las formas organizativas permitió caracterizar la dinámica del proceso de enseñanza –aprendizaje semipresencial.

Las **sesiones de enfoque realizadas** estuvieron encaminadas a escuchar de viva voz reflexiones sobre tópicos relativos a la influencia del conocimiento y experiencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial, así como utilización de la gama de recursos y medios tecnológicos para la comunicación.

Los métodos teóricos que sirvieron para establecer los fundamentos de la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río fueron los siguientes:

El **histórico - lógico** para la determinación de particularidades, tendencias, regularidades del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la

Universidad de Pinar del Río, establecimiento del paralelo, entre el proceso de enseñanza aprendizaje presencial y el a distancia, determinación de elementos que permiten compararlos, para ubicar el objeto de investigación, y además establecer el marco conceptual y categorial de los elementos de la concepción didáctica propuesta.

El **sistémico estructural** para determinar los elementos de la concepción didáctica y las relaciones entre ellos.

La **modelación** posibilitó la abstracción de los elementos esenciales del objeto proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, para su configuración de tal forma que el proceso amplíe las oportunidades de aprendizaje.

Como procedimientos de los métodos teóricos se utilizaron el **análisis - síntesis** y la **inducción - deducción** en la interpretación de la información documental para la determinación de antecedentes, elaboración de la estrategia, así como la obtención de las tendencias que caracterizan el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, y en general tributaron a la elaboración de la fundamentación teórica de la concepción didáctica.

**El aporte teórico** de la investigación se concreta en la concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río que fundamenta el papel de la Mediación para su desarrollo, a través de una estrategia de intervención docente, configuradora del proceso, que relaciona etapas y momentos, brindando posibilidades de interacción sociocultural y de interactividad,

con los docentes y sus pares mediante canales tecnológicos, y con los materiales portadores de información, respectivamente; de tal manera que las barreras físicas y psicológicas queden minimizadas.

**El aporte práctico** lo constituye una estrategia para implementar la concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.

La investigación **posee novedad científica** ya que la concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río fundamenta el papel de la mediación, en la promoción del desarrollo personal y profesional de los estudiantes, frente a las barreras físicas y psicológicas que existen en dicho proceso; expresado en la relación de subordinación de la mediación tecnológica, ampliadora de oportunidades para aprender, a la mediación didáctica, configuradora del aprendizaje y materializado en una estrategia de intervención docente que relaciona las etapas, (problematización, construcción y representación) y los momentos que viabilizan cada etapa.

La estructura de la tesis es introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Los resultados parciales de esta investigación se han presentado en diferentes eventos internacionales, entre los que se encuentran:

Congresos Internacionales “Universidad 2004, 2006, 2008”

VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México, 2006

XII Convención y Expo Internacional “Informática’2007”. Febrero 2007.

Simposio Internacional por el XXXV Aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río.2007

Asociado al tema que se investiga resultaron las siguientes publicaciones:

1. Modelo para la ejecución del proceso Educativo a Distancia Asistida. Congreso Internacional Universidad 2006 ( ISBN- 959-7164-53-1)
2. Modelo Pedagógico -Tecnológico de la Educación a distancia asistida en la UPR, y Redimensidionamiento del proceso semipresencial en la UPR. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. ISBN 986-7542-25-25.
3. La intervención didáctica en la semipresencialidad. En memorias del simposio internacional por el XXXV aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río. ISSN 978-959-16-0599-3.
4. La triada observación – construcción - representación en la ejecución del proceso formativo a distancia asistido y Un modelo del Proceso Educativo a Distancia para la Universidad de Pinar del Río. Modelo para la intervención didáctica en la semipresencialidad. Disponible en <http://www.monografias.com> y en <http://www.ilustrados.com>.
5. El potencial pedagógico de las TICs. En memorias del simposio internacional por el XXXV aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río. ISSN 978-959-16-0599-3
6. Modelo de formación a distancia asistida para la UPR. En memorias del evento XII convención internacional Informática 2007. ISBN 978-959-286-002-5

7. Un modelo para la intervención didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. En memorias del simposio internacional por el XXXV aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río. ISSN 978-959-16-0599-3.
8. La alfabetización en TIC's del profesorado de educación superior, un reto para el desarrollo de la universalización en Cuba", en la Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN 1681-5653, No. 44/2007, indexada en Latindex).
9. Modelo para el desarrollo del proceso de orientación - aprendizaje en condiciones de Universalización, en memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana. Cuba.
10. La mediación tecnológica en la semipresencialidad. Memorias del evento XII convención internacional Informática '2007. ISBN 978-959-286-002-5.
11. Las mediaciones tecnológicas - pedagógicas en la formación semipresencial. En Revista de la Universidad Tecnológica del Chocó, No.3 (indexada en latindex). (2007).
12. Los materiales didácticos digitales: Fundamentos conceptuales. En preparación pedagógica integral. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. (2008).
13. La mediación como potencial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En preparación pedagógica integral. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. (2008).
14. Una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la UPR., Revista Avances, CITMA provincial de Pinar del Río. Vol. 9. No 4/2007. Indexada en Latindex. ISSN 1562-3297. (2008).

## **CAPÍTULO I. HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL**

El objetivo de este capítulo es determinar las tendencias y regularidades del Proceso de enseñanza - aprendizaje en su evolución hacia la semipresencialidad en el contexto internacional y cubano a partir del estudio, en su devenir histórico, de los extremos de un continuo marcados por el Proceso de enseñanza - aprendizaje presencial y el Proceso de enseñanza - aprendizaje a distancia, así como las teorías que sirven de bases a la investigación.

### **1. 1. Concepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje.**

Las diversas formas de analizar la enseñanza y el aprendizaje atendiendo a la función de los sujetos participantes, que en cada uno intervienen, han sido esbozadas por distintos autores, lo que más tarde ha permitido a otros, definir un proceso que los fusiona y complementan (enseñanza - aprendizaje), integrando sus elementos y estableciendo relaciones recíprocas entre maestros y alumnos, con un fin determinado, el desarrollo personal y profesional de los últimos.

Para Arnaz, J.<sup>3</sup>, la enseñanza constituye la acción de enseñar, es decir propiciar, promover o facilitar un aprendizaje. Enseñar representa una acción psico-social que implica frecuentemente comunicación verbal con los estudiantes, para informarles acerca de lo que deben hacer en clase o fuera de ella, recordarles lo que ya saben o deberían saber, dirigir su atención y provocar acciones, orientándoles su

---

<sup>3</sup> Arnaz, J. A (1989). La planeación Curricular, Cursos básicos para formación de profesores N°8. Trillas. México, en Bravo, L. (Coord). (2000).Diccionario Latinoamericano de Educación. Editorial Fundación gran Mariscal de Ayacucho. Venezuela.(CD ROM )



pensamiento hacia determinadas áreas del conocimiento, preparándole condiciones para la formación de valores.

El aprendizaje, según González, P.<sup>4</sup>, es el proceso por el cual el sujeto cambia en términos de conocimientos, habilidades y actitudes como consecuencia de un estímulo externo, experiencia o reflexión.

Por su parte, Martín, J., Rodríguez, V y Goretty, M<sup>5</sup> plantean que la enseñanza es un proceso sistemático, intencional, planificado, mediante el cual un individuo organiza actividades que orienten al logro de un aprendizaje, apropiándose creativamente de alguna porción del saber, con miras a elevar su formación; y el aprendizaje, un proceso continuo mediante el cual el individuo incorpora y asimila a partir de una experiencia, conocimientos que orientan cambios de comportamiento.

Para Huerta, J.<sup>6</sup>, el proceso de enseñanza - aprendizaje consiste en un “Conjunto de fases sucesivas en que se cumple el fenómeno intencional de la educación y de la institución....

Enfocado a la luz de las tendencias pedagógicas modernas se considera correlativo y por ello se hace hincapié en la bilateralidad de la acción que va tanto de quien enseña a quien aprende y viceversa.

---

<sup>4</sup> González, P, (1995). Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social. Universitat, S.A. España.

<sup>5</sup> Martín, J. C; Rodríguez, V. y Goretty, M. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, en Bravo, L.(Coord).(2000).Diccionario Latinoamericano de Educación. Editorial Fundación gran Mariscal de Ayacucho. Venezuela.(CD ROM )

<sup>6</sup> Huerta, J. (1977). Organización de las experiencias de aprendizaje. Editorial Trillas. México, en Bravo, L. (Coord). (2000). Diccionario Latinoamericano de Educación. Editorial Fundación gran Mariscal de Ayacucho. Venezuela. (CD ROM ).

En consonancia con los planteamientos anteriores en cuanto a enseñanza y aprendizaje se considera que los cambios provocados en el sujeto que aprende en interacción con un contexto determinado, enriquecen su personalidad, producto de la actividad reflexiva. En tal sentido el aprendizaje, obedece a la estructuración de la enseñanza, con una intención muy bien marcada, mediada a través de situaciones que entrañan comunicación, lo que implica que el mismo adquiere un carácter dinámico, activo y reflexivo.

La enseñanza - aprendizaje, en el contexto escolar, es entendida como el acto de formación de habilidades, con determinados conocimientos, que provoque una significación tal en el individuo que aprende, que le permita resolver las situaciones o problemas de una realidad determinada, por lo que en esta relación están implicados los docentes, los sujetos que aprenden y los elementos de la realidad susceptibles a ser transformados.

También, Castellanos, D.<sup>7</sup> en este sentido plantea que “enseñar es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es elicitar determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos (es decir, la apropiación de determinados contenidos y de ciertos resultados)”.

---

<sup>7</sup> Castellanos, D. y otros. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. (documento monográfico digital). Instituto pedagógico “Enrique José Varona. La Habana

También Addine, F.<sup>8</sup> realizó aportaciones al enunciar que “aprender conforma una unidad con enseñar”, donde se aprende en tanto ocurra “apropiación de las herramientas que permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora”.

Enseñanza – aprendizaje es un término que sugiere una nueva forma de enfocar el proceso formativo, que repudia la acción unilateral que va del maestro al alumno, y que más allá de la bilateralidad en las relaciones que se establecen, es posible hablar de relaciones multilaterales, estudiante - profesor, estudiante - estudiante, estudiante – objeto de aprendizaje, donde la interposición de sistemas simbólicos regularían la comunicación, esencia de este proceso.

Se coincide plenamente con Calzado, D.<sup>9</sup> en que el proceso de enseñanza – aprendizaje es la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y los demás factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación, de la cual depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación, autodeterminación desde el dominio de contenidos científicos y técnicos, lo cual debe contribuir a la transformación de los estudiantes y de la sociedad.

---

<sup>8</sup> Addine, F. Didáctica. Documento monográfico digital del Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 Enero del 2008]

<sup>9</sup> Calzado, D. (2003). En Addine, F. Didáctica. Documento monográfico digital del Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 Enero del 2008]

### 1.1.1. Los agentes mediadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

Existen diversas concepciones sobre cómo se debe realizar la enseñanza, y consecuentemente sobre los roles de los profesores y sobre las principales funciones de los recursos didácticos, agentes mediadores relevantes en el aprendizaje de los estudiantes.

En los modelos didácticos que se describen por Bartolomé (1995)<sup>10</sup> se evidencia cómo la función de los recursos didácticos, permite establecer el siguiente paralelo que además connota la función mediadora del profesor.

1. **Modelo expositivo.** Surgido antes de la existencia de la imprenta (s. XV) y de la difusión masiva de los libros, cuando solamente unos pocos accedían a la cultura, el profesor era prácticamente el único proveedor de información que tenían los estudiantes (junto con las bibliotecas y los monasterios) y la clase magistral era la técnica de enseñanza más común. La **enseñanza centrada en el profesor** y el aprendizaje, busca la memorización del saber que transmite el maestro de manera sistemática, estructurada.

---

<sup>10</sup> Bartolomé, A (1995). Algunos modelos de Enseñanza para los nuevos ambientes, en Cabero, J. y Martínez, F. (Coord.). Nuevos canales de Comunicación en la Enseñanza. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

2. **Modelo instructivo.** Se establece a partir de la difusión de los libros en la sociedad, se crearon muchas nuevas bibliotecas, la cultura se fue extendiendo entre las diversas capas sociales y los libros fueron haciendo acto de presencia en las aulas. No obstante, el profesor seguía siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos y su memorización por parte de éstos seguía considerándose necesaria, a pesar de la existencia de diversos pensadores sobre temas pedagógicos (Comenius, Rousseau...), algunos de los cuales defendían ideas distintas. El libro de texto complementa las explicaciones magistrales del profesor y a veces sugiere ejercicios a realizar para reforzar los aprendizajes. El profesor es un instructor y la **enseñanza, centrada en los contenidos** que el alumno debe memorizar y aplicar para contestar preguntas y realizar ejercicios que le ayudarán asimilar los contenidos.
3. **Modelo activo.** Se establece a principios del siglo XX y con la progresiva "democratización del saber" iniciada el siglo anterior (enseñanza básica para todos, fácil acceso y adquisición de materiales impresos) surge la idea de la "escuela activa" (Dewey, Freinet, Montessori...). En ella se considera que el alumno no debe estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el profesor y el libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar

todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa...). La **enseñanza se centra en la actividad del alumno**, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan. No obstante, y a pesar de diversas reformas en los planes de estudios, durante todo el siglo XX esta concepción coexistió con el modelo memorístico anterior basado en la clase magistral del profesor y el estudio del libro de texto, complementado todo ello con la realización de ejercicios de aplicación generalmente rutinarios y repetitivos.

4. **Modelo colaborativo.** Surgido a finales del siglo XX debido a los grandes avances tecnológicos y el establecimiento de la globalización económica y cultural que configura una nueva sociedad, la "sociedad de la información". En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los "mass media" e Internet, proveedores de todo tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles instrumentos para realizar todo tipo de procesos con la información (los ordenadores), se va abriendo paso un nuevo currículo básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: "la enseñanza abierta".

En este nuevo paradigma, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del profesor y los alumnos, por una parte el profesor reduce al mínimo su papel como transmisor de información, ahora presenta y contextualiza los temas, enfatiza en los aspectos más importantes o de difícil comprensión, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su

estudio... . Los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier tipo de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor... **El profesor** se convierte en un **mediador de los aprendizajes**.

### 1.1.2. Modalidades del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este epígrafe se realizará la caracterización del modo de ser o manifestarse el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta los extremos de un continuo: modalidad presencial y modalidad a distancia.

La **modalidad presencial** ha sido la más ampliamente utilizada desde el principio de la existencia de las instituciones escolares. Es también una modalidad de "éxito", si se toma en cuenta aspectos tales como: porcentaje de alumnos que terminan los estudios, situación profesional que alcanzan los alumnos al cabo de un período de tiempo determinado después de acabar los estudios, entre otros.

Si se analiza el primer indicador, que es muy interesante, existen varios factores que fundamentan por qué en esta modalidad el porcentaje de alumnos que concluyen los estudios es tan elevado, dentro de los cuales se citan los siguientes:

- **El grupo.** Fundamentalmente ese grupo “vital” que anima, que proporciona un estímulo para trabajar (a veces en términos afectivos), que proporciona razones para seguir, que en ocasiones acoge al individuo y lo hace continuar en épocas bajas hasta que consigue recuperarse, el grupo en cuyo seno

tienen lugar aspectos como la socialización, el control de impulsos agresivos, relativización de puntos de vista, incremento de aspiraciones e incluso del rendimiento académico.

- **El ritmo** proporcionado por la asistencia a clase es otro factor a tener en cuenta. Existen diversas explicaciones, que van desde la necesidad de automatizar algunos aspectos de los procesos de aprendizaje a la presencia cognitiva del proceso formativo que supone la exigencia de una actividad periódica.
- **El profesor.** Agente educativo clave en el proceso, una persona con quien el alumno establece una relación no mediada (referido a los medios). Los metanálisis realizados le conceden un valor muy alto, por encima de los libros o los medios. No se puede pensar que todo se reduce al modo como explica o a su metodología docente, aunque seguramente éste es un elemento importante. Otro argumento es la relación afectiva que se establece entre profesor y alumno.

El hecho de completar los procesos formativos no es el único aspecto a resaltar en la presencialidad, existen otros elementos característicos:

- Uno es el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de relacionarse con otras personas, que no se enseña en los libros, por la dificultad en precisar algunas conductas y en explicarlas públicamente y por escrito.



- Otro importante es la existencia de contactos, profesionales, que el alumno obtiene con los profesores y con los propios compañeros, fundamentales para su posterior desarrollo profesional y también personal.

En definitiva, esta es una modalidad que ha mostrado ser eficaz para una gran parte de la población, que en su devenir histórico ha estado centrada, primero en el docente, después en los contenidos y finalmente se ha trasladado a la actividad que desarrolla el que aprende, el estudiante.

En el otro extremo del continuo, se encuentra la **modalidad a distancia**. El término “a distancia” apareció probablemente por primera vez en 1892 en un catálogo de la Universidad de Wisconsin (Rumble, 1986)<sup>11</sup> y fue utilizado por su director en 1906, se popularizó en Alemania hacia las décadas de 1960 y 1970 en que se extendió a otros países de Europa (Verduin y Clark, 1999<sup>12</sup>).

A juicio de Wedemeyer, C. (1981)<sup>13</sup> existen diversos factores que propiciaron su nacimiento y posterior desarrollo, tales como:

- Aparición de la escritura.
- Invención de la imprenta.
- Aparición de la educación por correspondencia.

---

<sup>11</sup> Rumble, G. (1986). The planning and management of distance education. Londres. Crom Helm.

<sup>12</sup> Verduin, J. y Clark, T. (1999). Distance education. The foundations of effective practice. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

<sup>13</sup> Wedemeyer, C. (1985). Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison: The university of Wisconsin Press.

- Aceptación mayoritaria de teorías filosóficas democráticas que eliminan los privilegios.
- Uso de los medios de comunicación en beneficio de la educación.
- Expansión de las teorías de enseñanza programada.

Por su parte García Aretio, L. (1986)<sup>14</sup> esboza que los factores más significativos para el nacimiento de la modalidad a distancia se concentran en:

- Los avances de los sistemas sociopolíticos:
  - a) Aumento de la demanda social de educación (democratización de los estudios), generando una masificación en las aulas convencionales, debido a la explosión demográfica y a las exigencias y presiones sociales, con el consiguiente deterioro de la calidad de la educación debido a la ausencia de infraestructura y relación personal profesor – estudiantes.
  - b) El fin de los bruscos cambios sociales provocados por guerras o revoluciones propiciaron la apertura de modalidades educativas económicas accesibles y eficaces para formar los profesionales.
  - c) La existencia de desatendidas capas de la población y sectores sociales menos favorecidos, es decir personas con potencialidades, motivación y capacidad suficiente para estudiar, infrautilizada (residentes en zonas geográficas alejadas, adultos que laboran, amas de casas, hospitalizados, penitenciarios, adultos mayores, etc.)

---

<sup>14</sup> García Aretio, L. (2001). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel Educación. Barcelona.

- La necesidad de aprender a lo largo de la vida, debido a la existencia de actividades no formales, impuestas por el progreso, como son el perfeccionamiento profesional y la educación permanente, a lo que las estructuras formales no podían dar respuestas.
- La carestía de los sistemas convencionales atentaban contra el sentido de la rentabilidad de los presupuestos para la educación, ya que los grupos de estudiantes precisaban de un determinado espacio y tiempo, instalaciones, recursos humanos y materiales, todo esto influyó en el vencimiento de las distancias geográficas y la atención a una población escasa y dispersa a través de nuevas propuestas metodológicas, relacionadas con las nuevas formas de enseñar y aprender, es decir extender la educación de calidad para la mayoría.
- Los avances en las ciencias de la educación posibilitaban una planificación cuidadosa de la utilización de una gran diversidad de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y una metodología que potenciaba la personalización del aprendizaje (trabajo independiente), propiciando una modalidad educativa con nuevos rasgos y aplicable a determinados sectores del universo estudiantil.
- Las transformaciones tecnológicas son las que permitieron reducir las distancias causando el avance de la enseñanza-aprendizaje no presencial, sustentado en la utilización de medios de comunicación audiovisual, informáticos, etc. Así como, equipos de grabación, reproducción y transmisión

de textos, imágenes y sonido, favoreciendo la comunicación profesor - estudiante y entre los propios estudiantes, permitiendo por tanto el aprendizaje independiente y colaborativo.

Los cuatro rasgos o características propias de esta modalidad son:

- a) La casi permanente separación del profesor y los alumnos en el espacio y en el tiempo.
- b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmo de estudio, itinerario, actividades, tiempo de evaluaciones, etc., y que se puede complementar con posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La comunicación mediada de doble vía entre el profesor y los estudiantes y en algunos casos de estos entre si mediante diferentes recursos.
- d) El soporte de una institución que planifica, diseña, produce materiales, evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Esta modalidad evolucionó en la misma medida en que fue evolucionando el desarrollo tecnológico. Como es obvio, no siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios electrónicos, sino que ha ocurrido una evolución en esta forma de enseñar y aprender en el último siglo y medio, que Garrison (1985,

1989)<sup>15</sup> identifica como generaciones: Correspondencia, Audiovisual, Telemática y que más tarde Taylor (1995)<sup>16</sup> incorpora Internet (Virtual).

La primera generación, denominada por correspondencia, se caracteriza por el predominio de una sola tecnología, la imprenta y los servicios postales. Su período de duración fue desde 1850 – 1960, el medio que predominaba era el papel impreso, las interacciones entre la institución y el estudiante ocurrían por teléfono o correo postal, y ocasionalmente apoyados por ayudas presenciales y tutores, la comunicación por tanto era prácticamente textual y asíncrona.

Poco se tardó en apreciar que así el aprendizaje no era fácil, por lo que se incorporaron las guías de ayuda, las actividades sistemáticas complementarias a cada lección, cuadernos de trabajo, ejercicios y pruebas de evaluación para aplicar lo aprendido y guiar el estudio independiente, forjándose el carácter interactivo del medio predominante, de alguna manera ya era manifiesta la relación de los alumnos con la institución (materiales, autores de textos). La recreación de los contenidos y el pensamiento divergente no se contemplaban en esta etapa, primaba un paradigma de currículos cerrados, donde el alumno daba fe del esfuerzo realizado al reproducir automáticamente lo que se estudiaba.

---

<sup>15</sup> Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovation in distance education, Distance Education, 6.

Garrison, D. (1989). Understanding distance education. A framework for the future. Londres. Routledge.

<sup>16</sup> Taylor, J. (1995). Distance education technologies. The fourth generation. Australian journal of educational technology. 11, 2.

La figura del tutor aparece a finales de esta generación para dar respuesta por correo postal a las dudas presentadas, devolver los trabajos corregidos, animar y realizar esporádicamente contactos presenciales con los alumnos.

Para responder mejor a las exigencias de la orientación y guía de los alumnos se fueron introduciendo paulatinamente en estos estudios de solo correspondencia, los aportes de las nacientes tecnologías audiovisuales: telégrafo (1830), teléfono (1876), teletipo (1910), radio (1894), televisión (1923).

La segunda generación, Audiovisual, emerge en la década de 1960, referida a la utilización de múltiples medios tecnológicos audiovisuales como recursos para lograr aprendizaje, la radio y televisión existen en la mayoría de los hogares, constituyen las insignias de esta etapa. El texto escrito es apoyado por audiocasetes, diapositivas, videocasetes, emisiones televisivas, papel impreso, etc. El teléfono se utiliza para conectar al tutor con los alumnos, así como el correo postal, constituyendo características comunes de la interacción de esta y la anterior generación; el diseño, producción y generación de materiales didácticos son los aspectos primordiales, quedando en un segundo plano las interacciones con los alumnos y de estos entre sí. Los textos escritos de esta generación evidencian la preocupación por las concepciones subyacentes a las teorías instruccionales, tales como el pragmatismo de Dewey, el método directivo conductista inspirado en Skinner o los principios del currículo y la instrucción de Tyler (Pereira y Moulin, 1999)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Pereira, V. y Moulin, N. (1999). Written text for successful distance learning. XIX world conference ICDE '99. Viena.

La tercera generación, la telemática, se establece realmente a mediados de la década de 1980. La cual se apoya en el uso de múltiples tecnologías con énfasis en el ordenador personal y las redes de computadoras, así como en acciones realizadas en programas y sistemas flexibles de enseñanza asistida por ordenador, y sistemas multimediales (email, chats, recursos almacenados en discos / CD, hipertextos, hipermedias, etc.). En ella se potencian las emisiones de radio y televisión, la audioteleconferencia, y la videoconferencia. Entre las características fundamentales se encuentran la inmediatez, la bidireccionalidad, la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad en el proceso de comunicación. Es en esta generación donde ocurre, la integración de las telecomunicaciones con otros medios mediante la informática, el uso generalizado del ordenador y los programas de enseñanza asistida por ordenador y se concibe la educación centrada en el estudiante. En el acto educativo de esta generación los actores acceden desde su propio lugar al resto de los sectores con que deben relacionarse. La comunicación es síncrona y asíncrona a través de los medios.

Taylor (1995) incorpora a las generaciones establecidas por Garrison la virtual, la cuarta generación, que se sintetiza en la comunicación educativa vía Internet. Su inicio se enmarca en 1995; basando la educación en múltiples tecnologías incluyendo las de gran ancho de banda, propiciando comunicación síncrona - asíncrona, interacciones en tiempo real mediante audio y video, transmisión de video a través de la World Wide Web (malla máxima mundial o telaraña mundial) y la utilización del video bajo demanda.

En Cuba, la evolución de esta modalidad también obedece a las generaciones mencionadas, solo que desplazadas en el tiempo, puesto que el desarrollo tecnológico lo ha impuesto, pudiéndose decir que el progreso por etapas fue a partir de 1979, la segunda en 1989, la tercera en 1994 y la última en 1999, comportándose en Pinar del Río en las cuatro generaciones 1979, 1994, 1999 y 2002 respectivamente.

El porcentaje de éxito de los estudiantes en la modalidad a distancia es menor comparativamente con los de la presencial, una consecuencia lógica de lo planteado está en que el estudiante de la modalidad a distancia debe utilizar un estilo de aprendizaje independiente. La organización propia del tiempo, de los procesos, el uso de una metodología propia... En todo caso estos alumnos son capaces de estudiar de modo autónomo lo que los hace especialmente interesantes en una sociedad en continuo cambio que se ha visto forzada a resaltar la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esta formación continua no es posible (por motivos económicos) realizarla de un modo tradicional y la capacidad de autoformación en los profesionales de hoy es una característica fundamental.

Otro aspecto a destacar es que este estudiante debe poseer elevadas habilidades lectoras para interactuar con los materiales diseñados a tal efecto, así como habilidades de expresión escrita; lo que no significa que para la modalidad presencial no sea un factor de éxito. Esto parece una consecuencia lógica, también, para una modalidad que fundamentalmente descansa en el uso de recursos textuales escritos.



Con el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones se produce un cambio importante: colocar materiales didácticos no es suficiente; es entonces cuando se da importancia al trabajo colaborativo, realzando el valor del grupo que ya había sido percibido por la modalidad presencial.

Todo lo anterior permite vislumbrar que las soluciones ofrecidas por la modalidad a distancia permiten responder a algunas necesidades específicas de la formación hoy, al tiempo que genera problemas ligados a la no presencialidad y plantea nuevos retos. Por ello no es de extrañar que se haya producido un doble fenómeno: las instituciones de educación a distancia se han volcado hacia un modelo virtual (algunas se han quedado en un modelo a distancia potenciado con medios electrónicos) en el que se buscan nuevos enfoques para el aprendizaje y nuevas respuestas para las necesidades de formación. Las instituciones clásicas, presenciales, también han percibido las posibilidades que ofrece la modalidad a distancia, como algo más que una simple incorporación de recursos tecnológicos; sin embargo, estas instituciones eran también conscientes (a veces legalmente conscientes) de la importancia de la presencialidad en sus procesos formativos y no deseaban renunciar a ellos. Así surgió el concepto de semipresencialidad.

La modalidad semipresencial combina elementos de la modalidad a distancia y de la modalidad presencial. De ahí que sea considerada, también, modalidad mixta.

En algunos casos se ha trasladado el entorno, en el que suceden la mayor parte de los procesos de acceso a la información y transmisión de contenidos, a las plataformas de teleformación, reservando para un entorno presencial el encuentro

de grupo, las prácticas y las sesiones de tutoría individual o grupal. En otros casos se ha percibido la riqueza de la discusión basada en textos escritos en los foros virtuales, lo que supone un proceso de reflexión en las intervenciones y el esfuerzo que requiere en los alumnos desarrollar su capacidad para expresarse con precisión. Por ello se utilizan entornos virtuales para ofrecer información y para una discusión en foros, mientras se recurre a la presencialidad como un elemento potenciador de ambos aspectos. Así, los foros virtuales funcionan ligados a sesiones presenciales en el grupo de clase, en las que se completan los procesos de diálogo generados en el entorno tecnológico.

La diversidad de tecnologías encuentra su función como un complemento para algunas situaciones específicas. Es el caso del correo electrónico que no sustituye a la tutoría presencial (potenciada en este modelo) pero la complementa al permitir ciertos tipos de consultas concretas, concertar citas o como soporte para el envío de trabajos o documentos.

La modalidad semipresencial trata de recoger las ventajas de la modalidad a distancia, tratando de evitar sus inconvenientes, aprovecha de la modalidad presencial la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor; tratando de desarrollar en los alumnos, la capacidad de auto organizarse, habilidades para la comunicación escrita, y estilos de aprendizaje autónomo. Especialmente importante en esta modalidad es el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación.

Del esbozo realizado a las concepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje en las modalidades presencial y a distancia, se entiende que de su diferenciación es posible concluir como elementos significativos, la **organización externa e interna del proceso**, el **acto comunicacional**, y los **recursos didácticos** empleados en cada uno.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje a distancia existe separación física entre docentes y estudiantes, el método más empleado es el de trabajo independiente, la comunicación es fundamentalmente mediada tecnológicamente y se utiliza una diversidad de recursos, como son los impresos, audiovisuales, multimedias – hipermedias, derivados de las potencialidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje presencial predomina la clase, por la coincidencia física de profesores y estudiantes, el método prevaleciente es el expositivo, la comunicación es fundamentalmente directa y el recurso por excelencia es el textual impreso. También la existencia del grupo, en el que ocurren relaciones sociales importantes, donde se comparte lo que se aprende individualmente, así como afectos de manera directa entre docentes - estudiantes, y la asistencia a la institución, proporcionando determinado ritmo que inhibe el sentimiento de soledad durante el aprendizaje, constituyen elementos significativos en cuanto a fortalezas del mismo.

Considerando la palabra compuesta **semipresencial**, formada por el prefijo **semi**, que significa medio o casi y el término **presencial**, entendido como, asistencia

personal, o estado de la persona que se halla delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas<sup>18</sup>, y que de los procesos de enseñanza - aprendizaje, el primero en el desarrollo evolutivo fue el presencial, es atribuible el término **enseñanza - aprendizaje semipresencial** a aquel proceso ubicado en el centro de un continuo cuyos extremos son, el proceso de enseñanza- aprendizaje presencial y el a distancia respectivamente.

## **1.2. Bases teóricas para la construcción de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

En este epígrafe se abordarán las bases teóricas asumidas en la construcción de la concepción didáctica.

### **1.2.1. Enfoque Histórico - Cultural (Vigostky y sus seguidores).**

Esta investigación acude al enfoque centrado en el desarrollo integral de la personalidad como base teórica, teniendo en cuenta que el proceso formativo escolarizado responde a las exigencias y necesidades del desarrollo de la sociedad en cada período histórico, y asume como marco teórico - metodológico el materialismo dialéctico e histórico.

Considerar al proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial como un subproceso del proceso de desarrollo social y humano, que ocurre en actividad productiva y transformadora, implica sistematizar ideas relativas a la enseñanza y al aprendizaje de figuras importantes como L. S. Vigotsky (1896-1934) y sus

---

<sup>18</sup> Rodríguez, J. (Ed.). (2003). Diccionario ilustrado de la lengua española "Aristos". Editorial científico-técnica. Ciudad de la Habana. Cuba.

seguidores, A. Leontiev (1981,1989 1997), V. Davidov (1981), y que también en el contexto cubano han sido retomadas en investigaciones de destacadas figuras , tales como, F. González, (1983); O. González (1989, 1995); V. González, (1998, 1999); M. Silvestre, (1999, 2000, 2000a); J. Zilberstein, (2000, 2002, 2003, 2004); J. Chávez, (2000, 2003); J. López (2001); D. Castellanos, (2002); entre otros.

En el concepto del aprendizaje dado por Vigostky<sup>19</sup> en su obra, el mismo pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el profesor y otros estudiantes), sus acciones con el objeto, y la utilización de diversos medios en condiciones socio - históricas determinadas.

La diferencia entre los dos niveles evolutivos del estudiante, el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás, fue denominada en este enfoque como "zona de desarrollo próximo", elemento este, consustancial en la construcción del basamento teórico de la concepción que más adelante se desarrollará, por tener como fin que el estudiante ascienda a niveles superiores mediante la colaboración, en actividad conjunta.

El aprendizaje, es centro de atención, a partir del cual se debe proyectar la enseñanza de tal manera que se propicie elevado interés y grado de participación e implicación personal en las actividades de aprendizaje. La historia académica, intereses cognoscitivos, motivos para el estudio de los estudiantes en relación con

---

<sup>19</sup> Vigotsky, L. (2001). Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II. Editorial A. Machado libros S.A. Madrid.

el grupo de clase, favorecerá la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

Se requiere de un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta, de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que la figura del profesor garantizaría al desempeñar la función rectora del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Supone utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje.

Las transformaciones en el objeto de la actividad constituyen el medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso; las transformaciones dentro del sujeto, es decir, las modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, constituyen el resultado principal.

El hombre, como ser social, cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales y humanos: “la cultura crea formas especiales de comportamiento, modifica las funciones psíquicas, construye nuevos estratos en el sistema de desarrollo del comportamiento del hombre” (Vigotsky, 1995)<sup>20</sup>. La característica fundamental del signo, al decir de L. Vigotsky, es que no modifica el estímulo, sino a la persona que lo utiliza como mediador. Junto con ellos (los signos)

---

<sup>20</sup> Vigotsky, L. (1995). Problemas fundamentales de defectología contemporánea. Obras Escogidas en seis tomos. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

entra en la conciencia un *nuevo modus operandi*, un *nuevo modo de proceder* (Vigotsky, 2001)<sup>21</sup>.

La concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río está encaminada a promover el desarrollo integral de la personalidad, y desde el enfoque histórico - cultural de Vigotsky y sus seguidores se nutre de los siguientes elementos:

- El aprendizaje humano es un proceso social.
- La inteligencia humana tienen su origen en la sociedad o cultura.
- La interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición. Se da en dos niveles: Primero, mediante la interacción con otros, y luego en la integración de ese conocimiento a la estructura mental del individuo. Cada una de las funciones en el desarrollo cultural del ser humano aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual; primero, entre las personas (interpsicológico), y luego en el interior de la persona (intrapsicológico).
- El potencial para el desarrollo cognitivo se encuentra limitado a la “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Esta “zona” es el área de exploración en la que el alumno se encuentra preparado cognitivamente pero requiere de apoyo e interacción social para desarrollarse completamente. El aprendizaje colaborativo, el discurso, el uso de modelos y el andamiaje, son estrategias

---

<sup>21</sup> Vigotsky, L. (2001). Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II. Editorial A. Machado libros S.A. Madrid.

para apoyar el conocimiento intelectual y las habilidades de los alumnos que facilitan el aprendizaje intencional.

De la teoría de Vigotsky se infiere que debe proveerse a los estudiantes ambientes socialmente ricos donde explorar los distintos campos del conocimiento junto con sus pares, docentes y expertos externos.

La enseñanza – aprendizaje semipresencial es una modalidad que puede proporcionar herramientas para promover el diálogo, la discusión, la escritura en colaboración y la resolución de problemas, y al brindar sistemas de apoyo refuerza el progreso en la comprensión de los estudiantes y su crecimiento cognitivo.

#### **1.2.2. Teoría de la Cognición Situada.**

La teoría de la Cognición Situada considera fundamental proveer al alumno de un contexto real, y fomentar la interacción social y la colaboración en el entorno de enseñanza - aprendizaje. Por medio de la resolución conjunta de problemas, el diálogo y la discusión, los estudiantes pueden desarrollar niveles más profundos de comprensión de un problema o de un área del conocimiento.

El aprendizaje es visto como una función que surge de la actividad, contexto o cultura en los que se desarrolla, en contraste con la mayoría del aprendizaje, generalmente abstracto y descontextualizado, que toma lugar en un salón de clase.



El aprendizaje situado resalta el uso de pasantías, tutorías, trabajos colaborativos y herramientas cognitivas, sirviéndose de tareas y actividades reales en contextos reales (Brown, J. ,Collins, A. y Duguid, P.1989)<sup>22</sup>.

El aprendizaje situado se considera en esta concepción cuando los estudiantes trabajan en tareas reales que toman lugar en situaciones del mundo real.

### **1.2.3. Teoría de los Procesos Conscientes.**

El proceso de enseñanza - aprendizaje es consciente en tanto ocurre en actividad sistematizada e interrelacionada, cuya esencia es social y lo fenomenológico se manifiesta en la propia actividad, el mismo entraña comunicación, permitiendo el desarrollo de capacidades, mediante un sistema de tareas. Las relaciones entre las categorías del proceso manifiestan las leyes “La escuela en la vida”, que se expresa en la relación entre las categorías problema – objeto - objetivo, y “Educación a través de la Instrucción”, expresada en las relaciones entre objetivo – contenido – método - forma - medio. Así es entendida la teoría de los Procesos Conscientes de Carlos Álvarez de Zayas<sup>23</sup>.

Esencialmente en esta investigación, de esta teoría, se recurre a la trascendencia que desde el enfoque sistémico adquieren:

- ☐ Categorías de un proceso productivo y que sus relaciones establecen leyes (escuela en la vida y educación a través de la instrucción).
- ☐ El sistema de tareas desarrollador de capacidades.

---

<sup>22</sup> Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18.

<sup>23</sup> Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida (Didáctica). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

- Unidad de Aprendizaje como estructura curricular productiva.

#### 1.2.4. Teoría del Diálogo Didáctico Mediado.

La teoría del Diálogo Didáctico Mediado (García Aretio, L.)<sup>24</sup>, basa su propuesta en la comunicación a través de los medios que, cuando se trata de los materiales, descansa en el autoestudio y cuando se trata de las vías de comunicación, en la interacción vertical y horizontal (profesor – alumno y alumno – alumno).

Esta teoría es el resultado de la integración o sistematización de los elementos teóricos de sus predecesoras, en efecto:

- Teorías de la Independencia y la autonomía (Wedemeyer C. .A.<sup>25</sup> y Moore G.<sup>26</sup>)
- Teoría de la Industrialización (Peters, O.<sup>27</sup> ).
- Teorías de la interacción y la comunicación (Holmberg, B.<sup>28</sup> y Båått, J. A.<sup>29</sup> Garrison D. R.<sup>30</sup>)

Y consiste en que la institución diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este aprendizaje ha de permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje, es decir el proceso de orientación diseñado por la institución propicia el aprendizaje flexible del estudiante, esta flexibilidad es facilitada

---

<sup>24</sup> García Aretio, L. (2001), LA educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel Educación S. A. Barcelona. España.

<sup>25</sup> Wedemeyer; C. A (1971). Independent study, en Deighton, L.C. (ed.) The encyclopedia of Education, 4. Nueva York: Macmillan

<sup>26</sup> Moore, M. G. (1977). On a theory of independent study, Epistolodidaktika.

<sup>27</sup> Peters, O. (1993). Distance education in a post-industrial society, en Keegan (ed.) Teoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.

<sup>28</sup> Holmberg, B.(1985). Communication in distance study. In Status and trends of distance education. Lund, Sweden: Lector Publishing.

<sup>29</sup> Båått, J. A. (1985). Postal Two-way communication in correspondence education. Malmo: Liber Hermods.

<sup>30</sup> Garrison, D. R. (1989). Understanding distance education. A framework for the future. Londres: Routledge.

a través de la comunicación o Diálogo Didáctico Mediado entre la institución y el estudiante. Son, en efecto, los medios los que permiten la flexibilidad.

La institución educativa diseña y produce los materiales para el aprendizaje. Estos materiales pueden ser almacenados en diversos soportes, tales como, impresos, audiovisuales (audio/radio, vídeo/televisión), informáticos y telemáticos. Una vez producidos se distribuyen con el fin de hacerlos llegar a los destinatarios, los estudiantes.

A través de un diálogo simulado y asíncrono se establece la primera comunicación de doble vía entre la institución que orienta a través de los materiales y el estudiante que pretende aprender. Los materiales deben presentar algún tipo de diálogo con el destinatario de los mensajes. Pero será un diálogo simulado, nunca real, y por la propia naturaleza del soporte, de carácter asíncrono.

El Diálogo Didáctico Mediado pretende producir un aprendizaje, pero no en solitario sino guiado por el docente y, según los casos, compartido con los pares. Esta forma de aprender con los otros está enfatizando las ventajas del grupo como elemento potenciador de aprendizaje de calidad. El conocimiento como constructo social es abordado desde la interacción social de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

En síntesis, de esta teoría se retoman para la construcción de la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial los elementos siguientes:

- ❑ Importancia de la división del trabajo.
- ❑ Importancia del establecimiento de diálogos didácticos simulados y reales (síncronos y asíncronos)

### **1.2.5 Teoría de la Acción Comunicativa<sup>31</sup>.**

Esta teoría está enmarcada en la tendencia sociológica educativa interpretativo - crítica. Las concepciones de aprendizaje comunicativo y dialógico, basadas en Habermas, J (1987) y Beck, U. (1998)<sup>32</sup>, engloban y superan las aportaciones realizadas por concepciones anteriores como la del aprendizaje significativo y cooperativo. Simultáneamente, la antigua concepción constructivista del aprendizaje se reorienta en sentido dialógico, al superar su reduccionismo a los conceptos o conocimientos previos y dar mucha más importancia a la interacción. El aprendizaje depende del conjunto de interacciones del alumnado.

Según Habermas, la educación contemporánea debe sustentarse en el análisis, selección y procesamiento de la información y prescindir de actividades meramente mecánicas y repetitivas. Trabajar en equipos y fomentar unas relaciones horizontales donde el diálogo se convierte en el elemento clave y el profesorado rompe la relación sujeto-objeto propia de la sociedad industrial. Las relaciones sociales se pueden establecer a partir de pretensiones de poder y/o pretensiones de validez. Las primeras parten de la posición que ocupan quienes establecen las relaciones, las segundas parten de los argumentos que dan, independientemente de su posición de poder. Las primeras alimentan argumentos de fuerza y las segundas la fuerza de los argumentos.

---

<sup>31</sup> Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.

<sup>32</sup> Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Barcelona, Paidós.

Las instituciones educativas que basan sus relaciones en pretensiones de validez y menos en las de poder establecen una colaboración estrecha y horizontal entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad lo que crea un ambiente solidario y de superación de conflictos. El diálogo igualitario que se establece supone que cada persona haga su función sometiendo sus actuaciones al debate colectivo y a la cooperación con las demás personas. Con la colaboración de todos y con la dinámica de solidaridad que se crean entre el alumnado, que ya no se siente etiquetado ni excluido, los conflictos se van reduciendo. De este modo, la paz se asume no como algo impuesto, sino como algo construido entre todos.

Las relaciones sociales basadas y mediadas por el diálogo igualitario generan solidaridad, motivación y superan el absentismo. Del mismo modo, el no distribuir el alumnado por niveles de aprendizaje y mantener las expectativas altas para todo el mundo contribuye al aumento de la autoestima y a la aceleración del aprendizaje, superando los prejuicios y el etiquetaje.

Una forma de llevar acabo y de concretar este aprendizaje dialógico es a través interacciones grupales. El fomento de interacciones solidarias entre el alumnado, evitan la segregación de los que no siguen el ritmo del resto.

La concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial tiene muy en cuenta de esta teoría los siguientes elementos:

- ❑ Las relaciones sociales entre los actores del proceso se fundamentan en diálogos igualitarios.

- ❑ La influencia de las interacciones solidarias del grupo de estudiantes en el aprendizaje dialógico.

#### **1.2.6. Teorías del funcionamiento cognitivo de los medios.**

Gabriel Salomon<sup>33</sup> es uno de los autores más significativos en el terreno de la tecnología educativa, el cual llega a concebir los medios didácticos, como recursos que propician la mediación y es el resultado de la interacción de tres elementos: el *sistema simbólico, el mensaje y la tecnología* de transmisión siendo el elemento clave de esta interacción tripartita el sistema simbólicos que unido a las interacciones que se establecen con la estructura cognitiva del sujeto, fundamentan el modelo conceptual para la justificación, diseño y utilización de los medios didácticos.

Las aportaciones de Salomon pueden concretarse en tres grandes teorías explicativas: *la teoría de la suplantación, la del esfuerzo mental invertido* por los sujetos en la interacción cognitiva que establecen con los medios, y la de la *transferencia cognitiva* vía medios. Teorías que han servido en los últimos años como elementos de referencia para explicar las relaciones cognitivas que los sujetos establecen con los medios, y la adquisición y desarrollo de aprendizajes.

El punto de partida de estas teorías se encuentra en la importancia que se le concede a los sistemas simbólicos de los medios, no tanto por sus posibilidades expresivas, sino por la función que cumplen como elementos mediacionales de destrezas y operaciones mentales de los sujetos (Salomon, 1983)<sup>34</sup>. De acuerdo con

---

<sup>33</sup> Salomon, G. (1979). "Interacction of media, cognition and learning", Londres, Jossey-Bass.

<sup>34</sup> Salomon, G. (1983). "The differencial investment of mental effort in learning from different sorces", Educational Psychology, 18, 1.

ello, este autor ha formulado su *teoría de la suplantación*, que consiste en la realización de la operación mental que debe llevar a cabo el sujeto, por un código externo, para la integración de los mensajes presentados en su estructura cognitiva, de manera que cuanto más isomorfismo exista entre el código externo y el interno, más facilitador del aprendizaje será y “( ... ) en la medida donde él suplanta abiertamente, o simula, una operación intelectual que el sujeto debería aplicar, pero que él no domina todavía, un elemento simbólico puede servir de modelo y puede ser imitado para hacer llegar una facultad” (Salomon, 1981)<sup>35</sup>.

La *teoría del esfuerzo mental* fue formulada para explicar que el sujeto como procesador activo y constructivo de información que es, condiciona con sus actitudes y predisposiciones hacia el medio, los mensajes y los contenidos que transmite, y el tipo de interacción que establece con ellos, dependiendo de la calidad de la interacción que se establezca, no del medio en sí y su forma específica de diseño, sino del esfuerzo mental que el sujeto invierta en la interacción con los mismos.

Estas posiciones han sido formuladas por Salomon a partir de los trabajos sobre los “niveles de procesamiento” y el “procesamiento consciente e inconsciente” de los sujetos que aprenden, diferenciándose dos tipos de elaboraciones: las automáticas y las controladas por estos, enmarcándose el esfuerzo mental dentro de las últimas y entendiendo por éste: “(...) la cantidad de esfuerzo mental invertido en el procesamiento del material, el cual está compuesto por dos elementos:

- 1) el número de elaboraciones ejecutadas, y

---

<sup>35</sup> Salomon, G. (1981). “Communication and Education: an interactional approach”. Los Angeles, Sage

2) el grado en que ellas no son automáticas.

Las investigaciones llevadas a cabo por Salomon, demuestran la eficacia de su constructo para explicar los productos obtenidos con los medios y se puede decir que encuentra relaciones significativas entre el esfuerzo mental invertido y las percepciones de diferentes medios.

Salomon, a partir de sus diferentes estudios, discrimina dos tipos básicos de efectos cognitivos: “de” y “con” la tecnología. El primero es consecuencia de la ayuda recibida por una persona mediante el acompañamiento *de* una tecnología cognitiva, y el segundo como resultado de la exposición, durante un cierto tiempo en la utilización de experiencia *con* una tecnología cognitiva. Al mismo tiempo, identifica cinco clases de efectos generales: la creación de metáforas que vienen a servir como “primas cognitivos” a través de los cuales se examinan e interpretan los fenómenos, la estimulación de nuevas diferenciaciones con la consecuente creación de nuevas categorías cognitivas, la potenciación de la actividad intelectual, la potenciación de algunas habilidades específicas con la parcial extensión de otras y la internalización de modos y herramientas simbólicas tecnológicas que sirven como herramientas cognitivas.

Tal diferenciación le lleva a señalar las posibilidades de las tecnologías para el cultivo de destrezas transferibles cuando están activamente asumidas, y entender por *transferencia* “( ... ) algo aprendido en un contexto que ha sido utilizado de



*ayuda en otro*" (Salomon, G. y Perkins, D. 1986) <sup>36</sup>, se debe asumir al mismo tiempo que la *transferencia* va más allá del aprendizaje ordinario, en el que las destrezas o conocimientos en cuestión tienen que viajar a otro contexto, y así discriminan dos caminos por los cuales se puede desarrollar la transferencia, a los que denomina camino "bajo" y camino "alto: la vía baja se caracteriza por la repetición y la práctica insistente de una actividad en distintas situaciones que nos llevarían a un dominio automático de la habilidad, y a la transferencia a situaciones similares de forma inconsciente y automática y la vía alta, se especifica por la captura de los elementos significativos del material y su descontextualización del mismo para poder aplicarse y extenderse a situaciones nuevas.

Este proceso de internalización de herramientas implica, la reconstrucción cognitiva y la participación activa del receptor, apoyado en tres ideas básicas:

- La cognición humana emplea herramientas y operaciones bajo la forma de modos de representación general, procedimientos y estrategias.
- Existe cierto isomorfismo entre las herramientas cognitivas y los sistemas de símbolos culturales y las herramientas, lo que implica que algunos componentes del aparato cognitivo comparten importantes características respecto al aparato cultural y comunicacional.
- Se entiende que el origen de las herramientas cognitivas es, al menos en parte, el mundo de los sistemas y herramientas de símbolos culturales.

---

<sup>36</sup> Salomon, G. Perkins, D. (1986). "Transfer of cognitive skills from programming: when and how?, communication & computer research in education". School of education Tel Aviv University, report No.2.

Como elementos significativos a tener en cuenta en los fundamentos de la concepción didáctica se recurre a:

- ❑ La importancia del isomorfismo entre códigos externos e internos.
- ❑ El necesario esfuerzo mental en interacción con el medio.
- ❑ La importancia de la internalización de herramientas para la re-construcción cognitiva.

### **1.3. El proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en Cuba.**

La Educación Superior Cubana ha tenido a lo largo de su historia como objetivo estratégico la idea de su universalización, en tal sentido y en aras de facilitar estudios tanto a jóvenes egresados de la educación media superior y a personas con vínculo laboral han coexistido varias modalidades de estudio. Alrededor de la década del 60 comienzan los estudios regulares diurnos, cuya matrícula respondía a la proyección estratégica de 5 años garantizando la ubicación laboral.

En la década del 70 se incorpora al sistema de Educación Superior los cursos para trabajadores con menor presencialidad, pero para personas cuyo vínculo laboral fuera estable y afín con la carrera que estudiaban.

Entre 1979 - 1980, con el crecimiento de la demanda de estudios superiores no solo de las personas que trabajan sino de cualquier ciudadano del país, se establecen los cursos a distancia que, a pesar del elevado número de personas matriculadas, unas 300 000 y su flexibilidad en cuanto a ser adecuados a los intereses y posibilidades de

los estudiantes, fueron afectados por insuficiencias en cuanto al sistema de ayudas pedagógicas que requería.

En el año 2001, con el fin de revalorizar la situación que se estaba dando con los cursos a distancia se instituyen los de continuidad de estudio para aquellos que no tenían vínculo laboral, cuyo propósito es mantener el pleno acceso a la Educación Superior desde las instalaciones de las Sedes Universitarias Municipales (SUMs).

Hasta aquí es válido apuntar que no todas las carreras se estudian en todos los tipos de cursos, es decir los cursos para trabajadores obedecen a la política general de superación de los trabajadores, a las posibilidades de cada universidad para impartirlas y a la demanda social de esos estudios. En las SUMs la estructura de carrera obedece a la estrategia de universalización y pleno acceso, la cual crece gradualmente.

La educación a distancia es la más restringida debido a que el estudio de factibilidad de apertura se realiza a nivel nacional y si es solicitada por amplios sectores sociales.

En cuanto a la variedad de tipos de cursos, se impone la búsqueda de una respuesta coherente, cuyo enfoque sea integrador, de tal manera que se garantice el pleno acceso con calidad y sostenibilidad en la enseñanza superior cubana, esto implica integrar las fortalezas del sistema desde una posición abierta al cambio, con iniciativa, creatividad, sentido crítico, reflexivo y con alta racionalidad.

El nuevo replanteamiento para una mejor organización y puesta en marcha de lo antes expuesto, se materializa en la identificación de dos tipos de curso según Horruitinier, 2006<sup>37</sup>, a dedicación total y parcial. **(Anexo 1)**

Corresponde al curso a dedicación parcial, responder al reto del pleno acceso, suponiendo desde un enfoque integrador la validez de los aspectos estratégicos del currículo en ambas tipologías de cursos, es decir desde un mismo modelo del profesional, lo que haría equivalentes a los profesionales de una misma carrera formados en cualquiera de los dos tipos de curso.

En el reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior vigente (resolución 210/07) se establecen para el proceso de formación en Educación superior dos modalidades de estudio: **Presencial** para los actuales cursos regulares diurnos, y **Semipresencial** para la continuidad de estudios donde quedan incluidos los cursos para trabajadores.

### **1.3.1. Diagnóstico de la situación actual del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

Para la constatación empírica de la problemática relativa a la manera en que los docentes de la Universidad de Pinar del Río, que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, realizan el abordaje de contenidos, apresurados y compactados, y utilizan métodos, formas y medios de la enseñanza - aprendizaje presencial, se recolectó información utilizando una encuesta a

---

<sup>37</sup> Horruitinier, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. Ciudad de la habana. Cuba.

profesores, sesiones de enfoque, y observación a las formas organizativas de este proceso.

Mediante el Software STATS<sup>38</sup>, fue calculada la muestra de 215 docentes, con un error máximo aceptable de 5%, para un nivel deseado de confianza de 95%, y un porcentaje estimado de la muestra de 50% a partir de un universo de 489 docentes.

**(Anexo 2).**

El proceso fue diagnosticado a partir del análisis documental **(Anexo 3)** a los materiales emitidos por la dirección de universalización del MES, los de la vicerrectoría de universalización en Pinar del Río y a la bibliografía asociada a los referentes teóricos del objeto de investigación (proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial).

La observación **(Anexo 4)** a las formas organizativas del proceso constituyó una vía que evidenció las debilidades de la práctica pedagógica en el mismo, y permitió marcar pautas para concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en correspondencia con sus bases teóricas.

La encuesta **(Anexo 5)** realizada a los docentes que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial permitió la recolección de información sobre su criterio en relación a:

- ❑ Nivel de actualización de los docentes que participan en este proceso, en cuanto a sus roles, gestión, y particularidades del proceso comunicacional.

---

<sup>38</sup> Hernández, R. (Et. Al.) (2003). "Metodología de la investigación". Editorial McGraw-Hill. México.

- ❑ Correspondencia entre el potencial de las Tecnologías de la información y las comunicaciones y la racionalidad en su uso.
- ❑ Grado de dominio de los profesores y directivos de colectivos pedagógicos del proceso, en cuanto al modelo pedagógico de la semipresencialidad.

La sesión de enfoque (**Anexo 6**) permitió, puntualizar elementos escuchados de viva voz, de varios grupos de aproximadamente 6 docentes, relativos al proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial que dirigen.

La valoración cuantitativa y cualitativa de los datos recolectados es la que se reporta:

De la encuesta (**Anexo 5**) a los docentes que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial se arriba a las siguientes conclusiones (**Anexo 7**):

La experiencia docente del 72% de ellos oscila entre 5 y 10 años, el 72.1%, posee la categoría docente de instructor, y solo el 28.37% posee categoría científica de doctor y master. El 42.3% ha recibido capacitación didáctica y psicopedagógica, en cambio el resto ha recibido otras capacitaciones que en un 1.4% ha sido tecnológica en el ámbito educativo. El rol que desempeñan como docentes en la mayoría es de transmisor de contenidos, el 82,3% y solo un pequeño grupo se comporta como organizador y mediador, entre los estudiantes y el contenido, como investigador educativo y supervisor del aprendizaje. La mayoría de los docentes, el 86.5% desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial mediante la forma organizativa clase, el método expositivo es el que utiliza el 90% de ellos. El 90% de los docentes realiza el acto comunicacional de manera directa, la minoría utiliza la

tecnología con este fin, y el 8.4% lo hace de manera diversificada, entendida esta como la combinación de otros modos de comunicación. El medio didáctico utilizado por el 80.9% es el textual impreso solamente, el resto de los medios se utiliza por la menor cantidad de docentes. Las estrategias docentes utilizadas por la mayoría, el 81.9% de los docentes son de instrucción, el 9.3% diversifica el uso de estrategias, que incluyen las de aprendizaje, motivación, manejo grupal y de instrucción. La evaluación sumativa del proceso es la que realiza el 82.8 %de los docentes.

La labor como docente en la modalidad semipresencial es realizada con altas presiones en cuanto al tiempo que dicen necesitar para impartir los contenidos, lo que incide en que los docentes sientan que el abordaje de contenidos sea compactado, perciben cierto nivel de incapacidad de los estudiantes para vencer las metas de aprendizaje, no saben como establecer un clima agradable para el desempeño de su labor, lo que denota desconocimiento del modelo pedagógico de la semipresencialidad y por tanto tendencia a igualar la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial al presencial.

De la sesión de enfoque **(Anexo 6)** a los docentes que dirigen colectivos pedagógicos se obtiene:

- Todos (100 %) comprenden que la conceptualización del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial debe ser diferente al presencial al menos en cuanto a la dinámica, pero expresan que su nivel de conocimiento sobre la didáctica del mismo es insuficiente, lo que dificulta el control y trabajo metodológico en cada colectivo.

- La mayoría (95 % / 204) manifiesta que los problemas principales de la Universidad para la ejecución del proceso están en la utilización de toda la gama de recursos y medios tecnológicos para la comunicación, dígase conectividad con los municipios para el acceso a la plataforma interactiva con todos sus servicios, y correspondencia de cada texto con una buena guía orientadora de los contenidos.
- La mayoría (96 % / 206) manifiesta que el desempeño de los docentes es improvisado, por lo que consideran importante la capacitación en este sentido.

La observación (**Anexo 4**) a 138 formas organizativas de la modalidad semipresencial evidenció lo siguiente:

- La participación activa en el 96 % de las actividades fue totalmente del profesor y muy parecida a la que se realiza en la enseñanza presencial, enfatizándose la transmisión o disertación del contenido.
- En el 100 % de las actividades se constata que no existe orientación hacia el objetivo, los mismos no se explicitan, por lo que es un proceso centrado en los conocimientos.
- La organización de cada actividad mostró las insuficiencias, que en términos de dirigentes del proceso, poseen los docentes, expresadas en las formas de participación, y el alto grado de entrega de saberes, así como la poca diversificación de uso de recursos didácticos.

La triangulación de la información recolectada, permitió establecer las siguientes regularidades:



- ☞ El desconocimiento de los roles de los docentes implicados, influye negativamente en el logro del nivel de asimilación del aprendizaje productivo.
- ☞ Abordaje de contenidos apresurados y compactados, debido a la falta de tratamiento didáctico a los programas para su adecuación a la modalidad semipresencial.
- ☞ Los métodos, formas y medios que se utilizan evidencian la dinámica del proceso similar a la de la modalidad presencial.
- ☞ Subutilización de recursos y herramientas tecnológicas por el desconocimiento del potencial didáctico (comunicativo) de los mismos.

### **Conclusiones parciales:**

1.- La modalidad semipresencial del proceso de enseñanza –aprendizaje surgió como una modalidad mixta, ubicada casi en la mitad de los extremos de un mismo continuo, integrando las potencialidades de cada uno de ellos, tales como: el valor del grupo, la regulación del aprendizaje por parte del docente, las relaciones sociales y el uso diversificado de recursos tecnológicos.

2.- La evolución histórica hacia la enseñanza aprendizaje semipresencial en Cuba obedece a la incorporación progresiva de tipos de curso hasta su agrupación en una modalidad:

- ◆ 1970.- Cursos para trabajadores con menor presencialidad.
- ◆ (1979 – 2000).- Cursos para trabajadores con menor presencialidad y Educación a distancia.

- ♦ 2001.- Cursos para trabajadores con menor presencialidad, Educación a distancia (libre) y además cursos de educación a distancia asistida.
- ♦ (2006-2007).- Modalidad Semipresencial, ofrecida para la continuidad de estudios.

3.- La organización externa e interna, el acto comunicacional, y los recursos didácticos empleados son los elementos que permiten caracterizar al proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, como aquel que requiere de la **presencia**, para encuentros en grupos, prácticas y tutorías, y de la utilización de **recursos y herramientas**, para el acceso a la información, y para diversificar la comunicación, debido a la inestabilidad en la coincidencia espacio - tiempo entre el profesor y los estudiantes.

4.- El proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, tiende a comportarse de la siguiente forma:

- Los docentes implicados desconocen los roles que deben desempeñar.
- Falta de tratamiento didáctico (estructuración, secuenciación, organización) a los programas para su adecuación a la modalidad semipresencial.
- Existe marcada similitud de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial al de la modalidad presencial.
- Subutilización de recursos y herramientas tecnológicas por el desconocimiento del potencial mediador de los mismos.

## **CAPÍTULO II. UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**

En este capítulo se ofrecen los fundamentos de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial.

Bien es reconocida la necesidad de elaborar fundamentos teóricos que alimenten, justifiquen, guíen, provean de significados y faciliten futuros desarrollos para las realizaciones prácticas. Son las ideas, surgidas del mundo de las teorías, las que marcan los núcleos fundamentales, revelan nuevas formas de conocer y sugieren alternativas. Las realizaciones prácticas eficaces y de calidad, deben basarse en postulados teóricos sólidos, coherentes y rigurosos. La teoría es fundamental para entender y transmitir las propuestas, métodos y objetivos de cualquier realización práctica.

Existe preocupación por la necesidad de describir y definir el campo de la enseñanza - aprendizaje semipresencial, discriminar entre sus diversos componentes e identificar los elementos críticos de las numerosas formas de enseñar y aprender semipresencialmente. Este proceso se ha ido recreando a través del enfoque del ensayo y error con una mínima base teórica. Lo anterior suscita considerar como objeto de cambio las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar con profundo carácter científico.

El esfuerzo por elaborar teorías en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial se justifica porque éstas nos ofrecerán ámbitos

de análisis y sugerirán problemas e hipótesis que permitirán continuar avanzando en la investigación como instrumento para la generación de nuevos fundamentos teóricos que suplan o complementen a los anteriores; tomando siempre las realizaciones prácticas como bases de nuestro análisis y como objeto último de mejora tras la construcción teórica. Se necesitan teorías consistentes que muestren el conocimiento organizado de este proceso y que relacionadas sistémicamente, proporcionen el camino para futuras investigaciones.

La enseñanza - aprendizaje semipresencial es un proceso que al igual que otro requiere fundamentar y justificar sus virtudes y hallazgos, así como sistematizar sus principios y normas. Aceptar las teorías como base para futuros desarrollos en educación, implica una práctica formativa condicionada por coherentes y rigurosos estudios teóricos. Por ello, con el fin de dar racionalidad científica, base teórica, a la enseñanza - aprendizaje semipresencial, precisaríamos conocimientos coherentes, sistemáticos, y ordenados de distinta índole:

- *Gnoseológica* (*saber*, comprensión y explicación de la realidad de la enseñanza - aprendizaje semipresencial y de su práctica pedagógica en cuanto a actividad intencional).
- *Tecnológica* (*saber hacer* que permita transformar hacia mejor esa realidad educativa, proyectando, regulando, conduciendo y controlando las secuencias de intervención).

- *Axiológica* (desde una dimensión de valores o metas de formación que marquen el *deber ser*).

Si se entiende cómo están organizados estos conocimientos, estamos construyendo una concepción teórica, porque este sistematizado cuerpo de ideas, conceptos y representaciones de la realidad educativa nos debería ayudar a construir significados, explicar, interpretar y comprender dicho proceso. Elaborar ese necesario marco teórico en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje semipresencial, nos llevaría a observar los aspectos a los que se refiere esta realidad educativa y reflexionar sobre ellos:

¿Qué rasgos definen a la enseñanza - aprendizaje semipresencial?.  
¿Cuáles son sus componentes?. ¿Cómo son?. ¿Cómo se relacionan entre sí?. ¿Qué principios la sostienen?. ¿Qué normas generan?. ¿Cómo se aplican estas y por qué?.

No se trataría, por tanto, sólo de describir, especular y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que muestra esta práctica formativa, como fuente para sistematizar el *cómo hacer* tecnológico en enseñanza - aprendizaje semipresencial y el propio *qué hacer*, e incluso la *predicción* (*qué será o qué podría ser*), con el fin de reelaborar los principios, conceptos y normas que posibilitan la práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial.

Por consiguiente, elaborar ese marco teórico sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, haría preciso manejar los

siguientes saberes:

- a) El conocimiento riguroso del sistema conceptual y del lenguaje específico de la enseñanza - aprendizaje semipresencial. Este conocimiento es necesario para:
  - \* Sistematizar las leyes, ideas, principios y normas que la conforman.
  - \* Garantizar un adecuado nivel de comprensión de esta modalidad que permita describirla y explicarla.
  - \* Entender e interpretar en su verdadero alcance los problemas que plantea la enseñanza - aprendizaje semipresencial.
  - \* Comprender el significado de los conocimientos ya consolidados en este campo.
- b) La explicación y regulación del proceso de intervención didáctica basada en la mediación.

En el diccionario de la real academia de la lengua (2004)<sup>39</sup> es posible encontrar diferentes acepciones del término concepción<sup>40</sup>, el cual proviene del latín “*concibiere*”, que significa comprender, encontrar justificación a los actos. Acción de concebir. Formar una idea, hacer un concepto de algo. Formación en la imaginación de una idea o un proyecto, modo de ver algo, conjunto de ideas.

---

<sup>39</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].

<sup>40</sup> Rodríguez, J. (Ed.). (2003). Diccionario ilustrado de la lengua española “Aristos”. Editorial científico-técnica. Ciudad de la Habana. Cuba.

Por su parte Ganelin, I. (1975)<sup>41</sup> asume la definición de concepción teórico – metodológica como un “Sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad o toda ella y sus respectivas consecuencias metodológicas”

A partir de las definiciones anteriores se asume como concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, “La construcción científica, que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con el objetivo de describir, explicar, comprender, predecir la enseñanza - aprendizaje semipresencial y regular la intervención didáctica en este ámbito”.

## **2.1. Fundamentos de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

La concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río como se expresó anteriormente, consta de un sistema conceptual, así como de la explicación y regulación del proceso de intervención docente basada en la mediación; además se sustenta en cuatro principios que la direccionan.

### **2.1.1. Los principios de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)<sup>42</sup> es posible encontrar el significado del término “principio”, vocablo proveniente del latín

---

<sup>41</sup> Ganelin, I. 1975. La asimilación consciente en la escuela. Colección pedagógica. Ed. Grijalbo, S.A. México, D.F.

<sup>42</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].

*principium*, y que significa “primer instante del ser algo. Base, origen, razón sobre la cual se procede discurriendo en cualquier materia”.

En esta investigación se considera como principios de la concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, aquellos elementos que, como resultado de la constatación empírica de las manifestaciones de dicho proceso en la Universidad de Pinar del Río y de la sistematización teórica realizada a lo largo de la investigación, constituyen puntos de partida y fundamento para su definición, la selección de los componentes de su estructura y establecimiento de sus relaciones.

La construcción de la concepción didáctica se realiza a partir de los siguientes principios:

- ✓ Diversificación de roles de los docentes: Significa que en el proceso interviene un equipo de docentes que habrá de dividir el trabajo: experto en contenido (profesor), diseñador - desarrollador de materiales específicos y de entornos de aprendizaje (tecnólogo educativo) y Orientador – asesor – animador - motivador para aprender a aprender (tutor).
- ✓ Independencia cognoscitiva – trabajo colaborativo: Ello supone establecer un balance entre la actividad individualizada y la colaborativa de los sujetos que aprenden durante el proceso.
- ✓ Carácter mediacional de los sistemas simbólicos y las herramientas tecnológicas: Significa la posibilidad de realizar diálogos didácticos reales, (sujeto - sujeto; cara a cara, o a través de canales tecnológicos) y simulados (con los materiales didácticos).



- ✓ Sistematización del proceso: Fundamenta la secuenciación de la habilidad a través de un sistema de tareas en la Unidad de aprendizaje.

### **2.1.2. Sistema conceptual de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

El significado del término proceso, tomado del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)<sup>43</sup> constituye un elemento importante a acotar en esta investigación, en tal sentido hay que decir que constituye un vocablo proveniente del latín “processus”, que significa conjunto de fases sucesivas de un fenómeno; siendo este último la manifestación que se hace presente a la conciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción

De la literatura se puede conocer que un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado. Todo objeto, en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento se puede estudiar en un momento determinado mediante sus características, cualidades y propiedades. El estado de un objeto cambia en el tiempo; ese cambio sucesivo en el tiempo del conjunto de características, de los estados de un objeto, es el proceso.

Por su parte Bunge, M. 2000<sup>44</sup> define al proceso ... “secuencia que como cadena de acontecimientos, sucede en el tiempo”; considerando un acontecimiento como el aquel suceso que reviste importancia .

Todo proceso esta constituido por los siguientes elementos:

---

<sup>43</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].

<sup>44</sup> Bunge, M. (2000). “Epistemología: curso de actualización”. Editorial Siglo XXI. México.

- Actores → elementos o agentes que forman parte de un conjunto e interactúan con los demás.
- Actividad → aquello que los actores son capaces de realizar.
- Etapas → fases en que sucede la actividad de los actores.
- Finalidad → sentido que se le da a la actividad.

En base a estos análisis se definió la enseñanza - aprendizaje semipresencial, como el proceso en el que se dan relaciones sujetales y objetales condicionadas por la inestabilidad de la coincidencia espacio-tiempo, que a través de la mediación promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

La enseñanza - aprendizaje semipresencial, como proceso social, cultural e interpersonal, es multifacético y altamente complejo. Su riqueza radica en la enorme variedad de factores implicados (comunicación, desarrollo personal, relaciones emocionales y sociales, activación de proceso intelectual, cognoscitivo y motivaciones entre muchos otros). Se caracteriza por ser activo en oposición a contemplativo, implicando en su realización la movilización de energía. No existe enseñanza ni aprendizaje pasivo, no es posible transmitir un conocimiento, sin acción, como tampoco es posible adquirir y adaptar internamente los conocimientos sin que exista por parte del estudiante una actividad atencional y cognitiva. Por otra parte, es un proceso intencional, en tanto persigue objetivos propios de cada uno de las participantes.

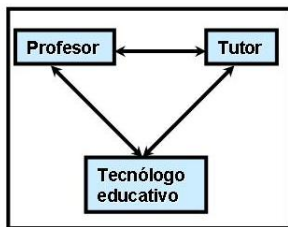
Las diversas relaciones que ocurren en la semipresencialidad son condicionadas por la coincidencia espacio – tiempo, movilizandolos recursos humanos y no humanos

que facilitan y guían la enseñanza – aprendizaje, estos recursos constituyen los elementos mediadores.

Sobre la base de la definición y de los rasgos característicos del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial nos acercaremos a su estructura, compuesta por los componentes y a través del análisis de cada uno, establecer las relaciones entre ellos.

La distribución ordenada de los elementos constitutivos del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial (Equipo docente, estudiantes / grupo, unidad de aprendizaje y la mediación), ha de posibilitar la comprensión de las relaciones entre ellos toda vez que se hayan caracterizado.

#### 1.- El Equipo Docente:



Se entiende por “Equipo” a un grupo definido de personas, que comparten un objetivo común e interactúan entre ellos mismos para desempeñar el trabajo. La comunicación e interacción son elementos primordiales.

Las personas que trabajan en equipo deben construir buenas relaciones, comunicación, coordinación e intercambio de información y conocimiento entre ellos. Enfrentar este desafío, no se trata simplemente de participar de más de una oportunidad de perfeccionamiento y/o innovación docente, se trata principalmente de un profundo cambio de mentalidad.

En esta investigación se entiende al equipo docente como aquel colectivo de docentes compuesto por profesor, experto en contenidos; tecnólogo educativo,

diseñador - desarrollador de materiales específicos y entornos de aprendizaje; y Tutor – orientador - animador y motivador a aprender a aprender que tienen la función de apoyar el aprendizaje individual, permitiendo la superación de obstáculos que se le presentan a los estudiantes, tanto en el orden afectivo, como cognoscitivo.

Este colectivo de docentes deberá esforzarse en personalizar el proceso mediante un apoyo organizado y sistemático, que propicie el estímulo y orientación individual - grupal, la facilitación de situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico. Esta ayuda se convierte en elemento esencial para un adecuado proceso de aprendizaje, a través de ella se lleva a cabo en gran parte, el proceso de realimentación pedagógica.

Al equipo docente le compete fomentar la necesaria relación de comunicación intensa y personal con los estudiantes, para facilitarle su consejo, para ayudarle a resolver los problemas de aprendizaje e incluso personales. En resumen, los docentes cumplen su función en una doble dimensión:

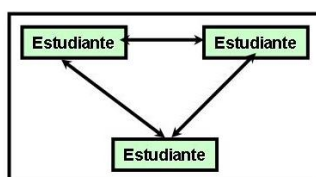
- Ayudar al estudiante a superar las dificultades que se presentan en el estudio, orientándoles el buen uso de materiales.
- Ayudar en las relaciones personales.

Significa por tanto, que los roles se presentan diversificados y diferenciados en distintas personas, participantes del proceso. Sin embargo, estos docentes deben poseer una serie de cualidades que le permitan ejercer y mostrar condiciones de apoyo. Las mismas son:

- ✓ Cordialidad: Capacidad de hacer que las personas con quienes tratan se sientan bienvenidas, respetadas y cómodas.
- ✓ Aceptación: Capacidad de hacer que las personas se sientan relajadas y satisfechas.
- ✓ Honradez: Capacidad de no crear falsas expectativas.
- ✓ Empatía: Capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Los docentes, por tanto, deben cumplir tres funciones básicas:

- La Psicopedagógica: Ayuda continua centrada en el ámbito afectivo de las actitudes y las emociones, potenciando el desarrollo de la personalidad del educando, de forma que este pueda adoptar libremente los puntos de vistas personales para decidirse por las alternativas más convenientes y posibilidades de entre las múltiples que les brindará el entorno. Este proceso de ayuda (apoyo) se concretará en el proyecto educativo individual/grupal.
- La consultiva (académica): Ayuda continúa centrada en el ámbito cognoscitivo, facilitando el aprendizaje intelectual.
- La institucional: Colaboración con la Sede Central y los demás docentes.



2.- Los Estudiantes / Grupo: Jóvenes que conjugan la actividad laboral y docente de una manera consagrada y dedicada. Estos jóvenes deben tener conciencia de que

serán sujetos activos de su propio proceso de formación, adquiriendo actitudes, intereses y valores que le faciliten los mecanismos precisos para regirse a sí mismo,

lo que los llevará a responsabilizarse en su aprendizaje, logrando independencia de criterios, capacidad para pensar, trabajar, decidir por sí mismo y satisfacción por el esfuerzo personal. El grupo estudiantil se conforma en las interacciones y la comunicación, adquiriendo identidad propia; este ha de ser tomado en consideración en todos los momentos del proceso, cuando el profesor, como mediador, estructura didácticamente el proceso apoyándose en el conocimiento de sus potencialidades para conducirlo al logro de los objetivos esperados. La participación y colaboración, ofrece las condiciones para *aprender a convivir* y a *ser*. El espacio grupal permite diversidad de modos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo, entendido éste como aquel aprendizaje que el/la estudiante es capaz de desarrollar en interacción y colaboración con los demás estudiantes, y además en este es posible solucionar la contradicción entre el carácter socializador, colectivo, de la enseñanza y la naturaleza individual del aprendizaje.

3.- La Unidad de aprendizaje: Unidad organizativa, que tipifica al proceso de



enseñanza - aprendizaje semipresencial en tanto su dinámica es centrada en el estudiante, dirigida a la formación de habilidades profesionales y específicas de cada ciencia, tecnología o arte, que permite el

logro de objetivos mediante la sistematización de la habilidad.

Toda unidad de aprendizaje, al igual que el tema como unidad organizativa de un proceso didáctico esta compuesto por los siguientes componentes (Álvarez de Zayas, C. 2000)<sup>45</sup>:

- a) Problema: Situación que se da en un objeto y que genera una necesidad en un sujeto (¿Por qué?).
- b) Objeto: Parte de la realidad objetiva que va a hacer modificada en el proceso (¿Qué se modifica?).
- c) Objetivo: Aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el objeto, una vez modificado, satisfaciendo la necesidad y en correspondencia resolviendo el problema (¿Para qué?).
- d) Contenido: Cultura acumulada, asociada al objeto, caracterizada por un modelo, en el que se precisan componentes y relaciones fundamentales (¿Qué?).
- e) Método: Estructura, orden de pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso. El método esta determinado por el objeto, por su estructura y relaciones (¿Cómo?).
- f) Medios: Recursos con la ayuda de los cuales se modifica el objeto (¿Con qué?).

---

<sup>45</sup> Álvarez de Zayas, C. (2000). Didáctica: La escuela en la vida. (Didáctica). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

g) Formas: Organización espacio - temporal para desarrollar el proceso (¿Dónde y Cuándo?).

h) Resultado: Grado de dominio o transformación del sujeto con relación al objeto que se vinculó (¿Qué resultó?). Este grado de dominio se puede constatar a través de un proceso de evaluación, lo que permitirá determinar el acercamiento al objetivo y que decisiones encauzar para realizar los ajustes pertinentes.

Las relaciones que se establecen entre estos componentes determinan la estructura y comportamiento de la Unidad de aprendizaje, así mismo las relaciones entre el proceso y el medio social se concretan entre el objeto, el problema y ellos con el objetivo. Estas relaciones son las que permiten que el objetivo se convierta en el componente rector del proceso, porque expresa la solución de la necesidad y el posible carácter del objeto de aprendizaje una vez modificado.

Las relaciones entre el objetivo – contenido – método determinan la dinámica de la unidad, por lo que es importante cómo desarrollar el proceso para lograr el objetivo, actuando sobre un cierto modelo. Esta dinámica es la que operacionaliza la modificación del objeto. Parafraseando a Álvarez de Zayas, C(2000) ... “Sí es cierto el modelo, el método nos conduce al objetivo y se resuelve el problema”...

Luego entonces, para dar cumplimiento a la primera ley de la didáctica “Escuela en la Vida” (Relación Problema-Objeto-Objetivo) los problemas que debe resolver el estudiante son determinados de los problemas que se manifiestan en la vida o que se prevén puedan presentarse. Para delimitar el objeto se parte de los problemas



que son su manifestación, y que una vez delimitado se llevará como contenido, que no es más que el objeto transformado. Los problemas como manifestación externa del objeto que se da en la realidad, son llevados al proceso de una manera seleccionada, de forma tal que permiten coadyuvar el logro de los objetivos. Esto es, se diseña como contenido que se le presenta al estudiante en un modelo del objeto real. Lo que se diseña es un modelo que tiene que ser lo suficientemente flexible y amplio que posibilite una adecuación eficiente y vigente en un tiempo y condiciones cambiantes, propias de la realidad.

El objetivo, por tanto, incluye la esencia del contenido (Conocimiento, habilidad, valor), donde:

- ✓ No conocer al objeto hace impreciso el contenido, ya que este último es el objeto transformado y llevado al proceso.
- ✓ No conocer el problema, impide conocer el modo de manifestarse el objeto, su lógica de desarrollo.

El objeto y la solución del problema es el fundamento de la relación entre el contenido y el método, siendo el objetivo el elemento integrador de ambos. En el objetivo esta presente el objeto dado en conocimiento, habilidad y significación (valor) para resolver el problema, para modificar el objeto. Claro está, que esta habilidad expresa el modo de actuar (vínculo) con dicho objeto.

La solución del problema (vínculo con la realidad externa) se realiza a través de tareas, lo que permite identificar al proceso como actividad. En consecuencia, en la

actuación del estudiante se manifiestan las tareas que desarrolla para resolver el problema.

El objetivo depende del problema y, como consecuencia, de las tareas que desarrollará, pero una vez establecido se convierte en categoría rectora del proceso.

Si se pretende que el proceso sea productivo, el aprendizaje debe ser problémico, donde el estudiante adquiere la habilidad, el conocimiento y la significación en la solución de los problemas. El problema que se presenta al estudiante debe conducir al contenido, cuando la necesidad de darle solución al mismo, lleva al estudiante a la búsqueda, al estudio y al desarrollo del método.

El método que emplea el profesor deberá ser el de la ciencia, el de la profesión y lo aplica en el planteamiento del problema y su solución. Del método y en general del contenido que se muestra al estudiante se propicia el aprendizaje.

La dinámica del aprendizaje se da entre el método y el objetivo del estudiante en el enfrentamiento y solución del problema. Esta es la contradicción esencial en el aprendizaje, la que se da entre el objetivo que se traza y el método que se desarrolla.

En otro orden de cosas, es necesario destacar que los modos de actuación profesional (Álvarez de Zayas C. 2000) se concretan en las disciplinas en las invariantes de habilidad. La sistematización de estas se logra en los temas o unidades de aprendizaje, en el marco del proceso de enseñanza - aprendizaje. Significa que cada unidad de aprendizaje garantizará la formación de una habilidad prevista en el objetivo, si lo que se persigue es un proceso de aprendizaje productivo (participativo).

La unidad de aprendizaje está presidida por un objetivo en el cual se precisa la habilidad de la que debe apropiarse el estudiante.

Para que un contenido constituya un vehículo no solo de instrucción, sino también de educación, este no puede ser ajeno al estudiante, debe tener una connotación para él, ha de estar íntimamente vinculado a sus necesidades e intereses. El contenido creará necesidades y motivaciones cuando esté identificado con la cultura, vivencias e intereses del estudiante, entonces ese contenido creará los valores que permiten la educación del mismo.

En consecuencia con todo lo expresado anteriormente, la unidad de aprendizaje se desarrollará partiendo de que, una vez determinada la habilidad prevista para la misma, se han de establecer las etapas de su formación.

El proceso de aprendizaje ha de estar estructurado a partir del objetivo, y dentro de este, la habilidad de aplicación, que tiene que ser estructurada en operaciones donde quede establecido el nivel de profundidad con que se desarrollen las acciones sobre el objeto, lo que conlleva no solo al número de operaciones sino el conocimiento que sobre el objeto es necesario. La profundidad en el tema está en la riqueza y la complejidad de operaciones con que se estructura la habilidad y en la sistematización del conocimiento sobre el objeto. Además, hay que formar el nivel de dominio (Álvarez de Zayas, C. 2000) que se prevé alcanzar en el estudiante. Es decir, un despliegue de operaciones y conocimientos requeridos para la habilidad.

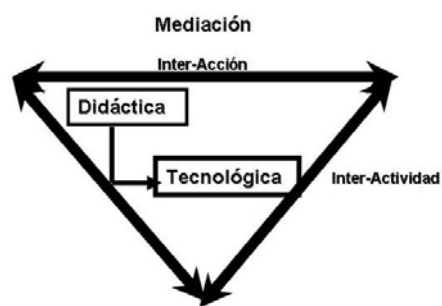
En otro sentido, el estudiante no debe recibir el contenido como un todo acabado o concluido, sino que lo va construyendo, además de apropiarse de este, desarrolla

capacidades cognoscitivas, o sea, desarrolla la capacidad de búsqueda, de obtención de conocimientos y de nuevas soluciones, será entonces un proceso “desarrollador de capacidades”.

4.- La Mediación: Elemento que establece el sentido relacional del proceso.

Realizar un análisis conceptual del término “mediación” permitió fundamentar su papel en las condiciones de semipresencialidad.

Según el diccionario de la Real Academia Española de la lengua (2004), mediación significa la acción y el efecto de mediar, que es interceder, interponer, estar en medio de algo<sup>46</sup>.



La mediación en filosofía, se comprende como la existencia de un objeto o concepto a través de sus relaciones con otros objetos o conceptos.

En Psicología la mediación se entiende como el proceso de ubicación - utilización de un elemento material o una estructura psicológica de carácter simbólico entre el individuo y la realidad sobre la que opera para transformarla o conocerla (L. Castro, 2000, citado por Ortiz, E.)<sup>47</sup>.

En el enfoque histórico-cultural del psicólogo Bielorruso L. S. Vigotsky<sup>48</sup> y sus seguidores, es donde por primera vez se enunció este concepto, para designar la

<sup>46</sup> Diccionario de la Real academia de la lengua española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].

<sup>47</sup> Ortiz, E. y Mariño, M. (2004). Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. Revista electrónica de la dirección de formación del profesional. Vol. IX, No. 5.

<sup>48</sup> Vigotsky, L. (1993). La organización semiótica de la consciencia. Ed. Anthropos. Barcelona.

función de los instrumentos, tanto materiales como psicológicos, que constituyen herramientas de interposición en las relaciones de las personas con otras personas y con el mundo de los objetos sociales.

El concepto de mediación se encuentra vinculado al concepto de herramienta y supone una actividad humana para transformar la naturaleza como consecuencia de la reacción natural del ser humano sobre la misma. El ser humano transforma la naturaleza a través del empleo de herramientas y con su trabajo, y así se transforma a sí mismo. También relaciona el concepto de herramienta con el de signos, en cuanto cumplen funciones mediadoras.

Vigotsky amplía el concepto de mediación en la interacción humano - ambiente, ya que usa signos para hacerse entender, los cuales han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia, en donde la comunicación es una acción mediadora del hombre.

Por su parte Barbero, J. (1985)<sup>49</sup> asocia la mediación con la comunicación para transformar masas y la vislumbra como actividad que surge de pensar históricamente la relación de transformación con los cambios culturales.

En esta concepción didáctica se asume por mediación al elemento, de carácter relacional, configurador del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial que amplía oportunidades para aprender, minimizando las restricciones de las barreras físicas y psicológicas.

---

<sup>49</sup> Martín Barbero, J. (1985). De los medios a las mediaciones. Ed. Gustavo Hill. México.

Los procesos formativos, se establecen en ámbitos de relación, de nexo, de unión, conexión o contacto entre los elementos personales que configuran el proceso (profesores - alumnos, alumnos entre sí) y entre éstos y los elementos no personales (problema, objeto, objetivo, contenido, métodos, formas, medios, etc...). Pero a su vez el proceso necesita de nexos específicos que medien entre el enseñar y el aprender y entre estos y la realidad a aprender.

Para poder entender la significación de este elemento, resulta imprescindible y necesario resaltar que:

- Toda conducta humana es un precipitado de relaciones interpersonales, una experiencia con otros y con objetos en una situación determinada y constituye siempre un vínculo en una situación cultural.<sup>50</sup>

El proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial se identifica como una relación intercomunicativa de carácter dialogal, en donde el análisis de este constructo teórico, la mediación, es una apuesta articuladora que permitirá describir cómo las relaciones interpersonales e interobjetales actúan sobre los procesos psicológicos superiores, posibilitando una explicación más profunda de la enseñanza - aprendizaje semipresencial. En este sentido se coloca a este proceso en la Universidad de Pinar del Río dentro de una experiencia histórico – cultural particular caracterizada por diversos elementos, pero básicamente vislumbrando la necesaria presencia de relaciones de negociaciones y mensajes múltiples, encarnados en los dobles mensajes, las paradojas, las contradicciones, las metáforas y las diversas

---

<sup>50</sup> Martín Barbero, J. (1985). De los medios a las mediaciones. Ed. Gustavo Hill. México.

figuras retóricas, que por un lado caracterizan a las relaciones humanas y por el otro, se constituyen en las mediatizaciones de toda comunicación.

El análisis de las relaciones mediatizadas es importante porque a través de la interacción de las relaciones interobjetales tomará cuerpo la actividad autoestructurante del estudiante durante su aprendizaje.

El autoaprendizaje es definido como un método de aprendizaje que implica la utilización, por parte del estudiante de materiales de aprendizaje que incluyan consignas y espacios para respuestas individuales a alcanzar con mínima interlocución síncrona o asíncrona del docente.

Es indudable que en dependencia de las secuencias de interacción social (interpersonal o grupal) que se entablen, como contextualización educativa, se posibilitará el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Es responsabilidad, por tanto, del equipo docente en esa red de relaciones socioculturales, “andamiar o sostener los esfuerzos de los estudiantes en su ingreso a la zona de desarrollo próximo”, enseñándoles a conseguir el control conciente de lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, para que lo puedan retener por más tiempo: una manera de ayudarlos a consolidar su autonomía.

Se coloca así el nivel de ayuda ineludible como orientación didáctica, que la intervención docente, los materiales didácticos y los canales comunicativos protagonizan para el logro del aprendizaje.

Una contribución interesante es concebir que la mediación se manifieste a través de los aspectos relacionales y de circulación de los mensajes que se emiten y que la

construcción del conocimiento se realice a través de actividades autoestructurantes propuestas, en donde el diseño de las acciones, los materiales y los canales, constituyen en sí mismo mediaciones.

Por eso, la estructuración de la propuesta de intervención semipresencial para constituirse en lo más desencadenadora posible de personas inteligentes o activadoras de las funciones ricas en pensamiento y ejecución, además de contemplar y analizar el diálogo en sus diversas dimensiones, deben estudiar y cuidar la circularidad dilemática y compleja de los mensajes que aparecen en la comunicación. Así la mediación favorece (modula) las actividades autoestructurantes y progresivas del estudiante semipresencial, al considerar que los signos e instrumentos mediadores proporcionados por la cultura y el medio social son interiorizados por la persona en sus múltiples relaciones interpersonales y artefactuales a través de una serie de transformaciones, donde además de los significados externos se reconstruyen en significados internos (Vigotsky, L. 2001)<sup>51</sup>.

Esta idea se halla en la explicación de la integración de aprendizajes reestructurados, apoyados en estructuras o esquemas previos de la persona y vehiculizados por varios soportes. De ahí que la facilitación externa sea tan importante como mediadora para favorecer una internalización significativa, desmitificada y desmitificadora, que se materialice en los procesos de búsqueda y producción de conocimientos, semipresencialmente.

---

<sup>51</sup> Vigotsky, L. (2001). Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II. Editorial A. Machado libros S.A. Madrid.



En el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial se realiza la mediación con el propósito de optimizar la actividad y la comunicación entre docentes - estudiantes, estudiantes entre sí y ellos con los objetos de aprendizaje, en tanto cumple la función de acercar, servir de puente, facilitar la internalización del sujeto que aprende.

Todo conocimiento que se adquiere de manera intencionada, mediante un proceso diseñado para ello, implica una mediación en el tratamiento de la información, en las formas de expresión (los medios) y la relación comunicativa<sup>52</sup>.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial cuando se emite un mensaje que se ha hecho de una selección de aspectos representativos de la realidad, conforme a un punto de vista particular o de los fines del proceso educativo, se desencadena comunicación. Aquí la *mediación es entendida como tratamiento o manipulación de la información*, que si solo la aceptamos como tal, puede quedarse en una forma de control de la información que conlleva al riesgo de quedarse en la parcialización o distorsión en la interpretación de la realidad.

El aprendizaje siempre implica, según Piaget, una mediación selectiva; es decir, los objetos de conocimiento no se registran, ni se reproducen pasivamente, sino que el sujeto actúa sobre ellos y los percibe a través de la acción.

También Jerome Bruner reconoce diversas formas de aprender dependiendo de la experiencia que enfrente el sujeto, directa o mediatizada. El aprendizaje por experiencia mediatizada está en toda comunicación humana y es de dos tipos de

---

<sup>52</sup> Prieto, D. y Gutiérrez, F. (2004). La mediación pedagógica. Ediciones internas de la UNED. Costa Rica

representaciones de la realidad, la icónica que se realiza por observación de modelos y la simbólica por el uso de sistemas de lenguaje.

La actividad re-estructurante del alumno está determinada por la *mediación que utilice el profesor*, en base a la estrategia de intervención docente, ya que generará en éste procesos de reasignación del objeto de conocimiento, al promocionar el aprendizaje, haciendo que el mismo participe, descubra-redescubra, construya-reconstruya, facilitando la comunicación y la expresión. A este tipo de mediación se le denomina *mediación didáctica*.

La mediación didáctica es aquella mediante la cual el docente dirige la actividad y la comunicación (participación de los estudiantes conducente al logro de los objetivos y por ende, la resolución del problema) para estimular el desarrollo de las potencialidades del estudiante y su trascendencia, en la cual se produce un tránsito de un estado inicial (no saber, no poder y no ser) a otro cualitativamente superior (saber, hacer y ser).

La mediación didáctica se sustenta en el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes medios a fin de hacer posible el acto educativo, dentro de un horizonte de la enseñanza - aprendizaje concebido como participación, creatividad, expresividad y relacionabilidad.

Durante siglos el lenguaje oral y escrito ha sido el medio por excelencia, a partir del cual se adquieren conocimientos y habilidades transmitidos por otra persona o un libro, prescindiendo de la acción directa sobre los objetos, toda vez que el conocimiento es una construcción cultural e histórica en constante avance.

La abundancia de conocimientos en la actualidad reclama de la mediación por imágenes, modelos visuales y construcciones representadas de la realidad. La mediación habrá de generar en el alumno no sólo procesos de reasignación de la información a partir de la investigación, análisis y construcción del propio conocimiento para lograr un aprendizaje significativo.

Los *medios* son instrumentos esenciales de la mediación entre los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje (docentes y discentes) ya que posibilitan construir la realidad a partir del bagaje cultural y cognitivo del sujeto que aprende, poniendo en marcha esquemas interpretativos y procedimentales en la actividad, buscando efectos en el interlocutor y que éste realimente dicho proceso.

La *mediación* orientada a facilitar la mayor cantidad y calidad de interrelaciones comunicativas, al multiplicar los canales y los soportes, promoviendo diversos modos de intercambio, se denomina *tecnológica*. Ella implica nuevas oportunidades para los participantes en el proceso.

La mediación como elemento que connota el sentido de relacionalidad del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial se expresa, en un análisis más esencial, en las categorías interacción sociocultural e interactividad.

La interacción sociocultural sugiere la idea de reciprocidad, la consideración de interinfluencia entre los actores del proceso, donde lo saliente refiere a cómo las cogniciones y los sentimientos de unos son modificados por la presencia, ausencia o acción del otro y viceversa, de manera continua.

La conducta de retorno es la que confiere la interacción. El hecho de que el actor del proceso se sienta percibido puede llevarlo a modificar su apariencia, su actitud, sus creencias y ello transforma su percepción - cognición. Algunos autores, como Goffman, E. (2000)<sup>53</sup>, lo entienden como una noción de co-presencia, especie de suceso que tiene lugar en virtud de una presencia conjunta. Sin embargo, una relación se puede mantener y proseguir a distancia porque lo recíproco puede mediar, es decir, que hoy no necesariamente se impone una presencia real, puede ser virtual síncrona, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La interacción, entonces, queda definida para las relaciones entre las personas, teniendo en cuenta las llamadas relaciones reales (presenciales, distantes, virtuales), en contextos sociales determinados, donde las personas implicadas en esta situación se verán afectadas. Lo social en la interacción se refiere al conjunto de variaciones que afectan las relaciones que establecen las personas en tiempos y espacios determinados, porque lo social es una dimensión de la construcción de los sujetos en íntima relación con los objetos (yo - el otro y el objeto). Lo cultural tiene que ver con las cosas más básicas que han definido la identidad de los pueblos, esto es, la lengua, los valores, la religión, las costumbres e instituciones.

Por lo tanto, el sentido de comprensión de la *interacción sociocultural* referida en la semipresencialidad muestra lo social en todo encuentro y lo cultural en el contexto, que imprime sus marcas en un conjunto de códigos y otros elementos que posibilitan

---

<sup>53</sup> Goffman, E. (2000). Les rites d'interaction. Paris. Minuit.

o perturban la comunicación, posibilitando así el logro de la autorregulación comunicativa.

La interacción sociocultural es una relación dialéctica, el campo donde las relaciones sociales y culturales, por ende las de aprendizaje, se actualizan, se introducen intervenciones, reformulaciones y cambios que a cada instante, organizan o refundan nuevos vínculos sociales en forma de espiral.

La interacción sociocultural se constituye en orientadora de los cambios de aprendizaje, en provocadora del acceso a la información y sostén de la construcción individual (zona de desarrollo próximo) y social del conocimiento, al tiempo que implica un proceso de comunicación que no es lineal, en la que influyen los mensajes simbólicos implícitos, reacciones de retorno, percepciones portadoras de significado, donde los motivos y transacciones interpersonales replantean estrategias de pensamiento, emoción y acción.

En otro orden, es necesario clarificar conceptualmente la categoría *interactividad*, que puede darse de manera síncrona o asíncrona. La diferencia entre estas dos categorías, interacción sociocultural e interactividad, radica en que la primera acentúa lo sociocultural y la segunda apunta más a lo didáctico.

En esta investigación el término *interactividad*, se entiende como intervenir o interponer acciones didácticas para la elaboración de conceptos o el desarrollo de habilidades, los que permitan comprender y transferir a la acción la esencia de los objetos implicados a fin de actuar apropiadamente, de acuerdo a su etimología “*inter*” (entre nosotros) y “*actividad didáctica*”

La interactividad se manifiesta en las negociaciones comunicativas (donde lo interpsicológico deviene en intrapsicológico de la persona), las que constituyen, a manera de genética social, matrices de comunicación en un contexto histórico-social concreto.

Mientras que la interacción sociocultural es la medida del grado en que los procesos y medios tecnológicos favorecen el diálogo individual y colaborativo entre docentes - estudiantes y estudiantes – estudiantes; la interactividad es la medida de conformación o estructuración (con más o menos diálogo) de las transacciones didácticas (más o menos directivas) entre estudiantes, profesores y diseñadores-desarrolladores de materiales didácticos.

En síntesis, las relaciones entre las personas en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial son:

- Relaciones mediadas por cosas y artefactos.
- Relaciones con las cosas mediadas por personas

La mediación debe cumplir, según Lima (2004)<sup>54</sup>, los siguientes principios y funciones, respectivamente:

Principios:

- Intencionalidad → propósito manifiesto y compartido.
- Trascendencia → reciprocidad que permita la interacción y la interactividad.

---

<sup>54</sup> Lima Montenegro, S. (2004). La mediación pedagógica con tecnología en la Universalización de la formación de profesores. X Convención internacional "Informática'2004". Ciudad de la Habana. Cuba. ISBN 959-237-117-2.

- Significación → sentido para el sujeto que aprende y lo autorregula.

Funciones:

1. Comunicativa → en tanto posibilita la transmisión de mensajes.
2. Objetivación → debido a la posibilidad de exteriorización de las ideas.
3. Tratamiento de la información → porque es un proceso de construcción de la realidad a partir de representaciones que se forman básicamente sobre los sistemas de signos.

Los diálogos que se establecen en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial se determinan atendiendo a la intermediación, el tiempo y el canal.

En función de la intermediación pueden ser:

- Presencial: La interacción es cara a cara, que a la vez es síncrona y real.
- No presencial o mediatizado: Se realiza a través de un material o canal de comunicación.

En función del tiempo pueden ser:

- Síncronos: Cuando tiene lugar en tiempo real simultáneo e inmediato a la producción del mensaje.
- Asíncrono: Cuando tiene lugar de forma diferida en tiempo, es decir la emisión, recepción y posible nueva respuesta no se producen de modo simultáneo.

En función del canal pueden ser:

- Real: Es el que objetivamente se produce, sea de forma síncrona o asíncrona, mediante un canal o vía de comunicación.
- Simulado: Es irreal, imaginario o virtual entre el autor del material (impreso, audio visual, informático) y el estudiante.

En la figura 2. 1 se representa la estructura del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, resultado de su definición y la caracterización de sus componentes, en ella es posible observar en forma gráfica las relaciones que entre ellos ocurren.

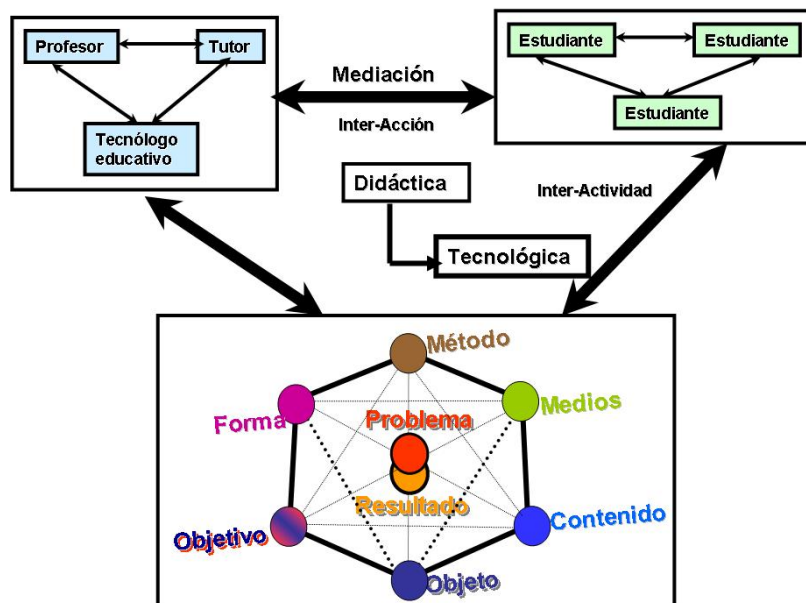


Figura 2.1. Representación gráfica de la estructura del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial. Fuente: Elaboración propia.



### **2.1.3. Regulación de la intervención docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial.**

La explicación de la regulación del proceso de intervención didáctica basada en la mediación parte del principio que apunta, en cuanto a la inviabilidad del proceso de enseñanza - aprendizaje sin el reconocimiento del proceso comunicacional que este entraña.

Desde el punto de vista social y antropológico, esta concepción didáctica parte de considerar que la intervención docente con un enfoque global y dinámico determina la relación entre la enseñanza - aprendizaje semipresencial y el proceso de comunicación.

En la estructura del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial es necesario significar un elemento que resulta de las relaciones establecidas entre los componentes del mismo, la estrategia de intervención docente como instrumento de la mediación. El término estrategia, alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que siguen la organización lógica o secuenciada y procedimientos en condiciones específicas que responden a un objetivo. La intervención es entendida como acción y/o resultado de intervenir, a su vez intervenir, como tomar parte de un asunto para interceder o mediar<sup>55</sup>.

La estrategia de intervención constituye la secuenciación integrada, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persigue alcanzar los fines educativos propuestos. Esta

---

<sup>55</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].

mediación entre el estudiante y el objeto de aprendizaje si negocia lo que se debe enseñar y aprender, ayuda al sujeto que aprende de acuerdo a una necesidad, da libertad a la responsabilidad y los compromisos para hacer/crear, propicia la expresión de lo aprendido, permite el error para sacar partido de ello, respeta el estilo y el ritmo en el aprendizaje, precisa el resultado esperado de la actividad y favorece el contacto y confrontación con el contenido (interactividad) y las relaciones sociales (interacción) para explorar las potencialidades del estudiante. Su potencial significativo radica en la facilidad que ofrece para establecer diálogos de diferente naturaleza para la apropiación y construcción del conocimiento, al acto de mediar de esta forma se le denomina mediación didáctica. La estrategia de intervención docente es mediadora, entre el estudiante que construye su representación o modelo de la realidad y el objeto de aprendizaje. El sentido de la mediación didáctica se interpreta como acceso a la información, apropiación de la cultura y construcción del conocimiento mediante diálogo interpersonal, alternativamente, con el equipo docente (conformado por los docentes con distintos roles) y con los pares (estudiantes) con quienes se comparte la experiencia de aprender.

La configuración didáctica diseñada proporcionaría el “andamiaje” para potenciar el aprendizaje. Por tanto, la mediación didáctica es la relación pedagógica donde uno o ambos actores de la situación de enseñanza – aprendizaje, promuevan y desencadenan el proceso de aprendizaje.

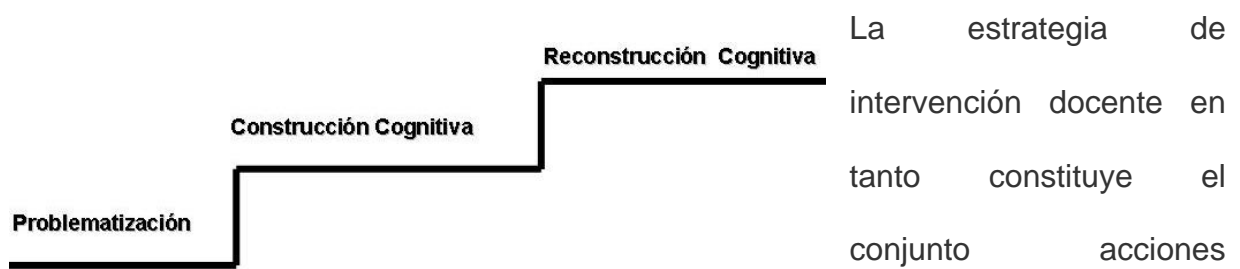
Los docentes deben generar propuestas de intervención que favorezcan la reelaboración y apropiación crítica, apartándose de los enfoques instrumentales y funcionales basados en la transferencia de información. Utilizando diversas

tecnologías, es posible provocar la negociación de significados a partir de conformar significados compartidos, que posibiliten la construcción, colaboración de conocimientos.

La mediación didáctica debe asegurar que se combine la argumentación (relación de los participantes con las fuentes de información y los problemas de la realidad) y la negociación de significados (arribar a la solución de los problemas desde una perspectiva satisfactoria y con sentido para los participantes) mediante la propuesta de contenidos seleccionados por su significatividad y estructurados para posibilitar su apropiación.

La configuración didáctica promueve rupturas epistemológicas, destinadas a lograr la apropiación del conocimiento. La primera ruptura se establece en la promoción de la construcción de un espacio – problema y el tratamiento y resolución del mismo establece dos rupturas, una simple - pasar de la opinión al juicio fundado; y una incremental o de razonamiento – pasar de un pensamiento simple a uno más complejo. Todo esto se debe al establecimiento de actividades intencionalmente diseñadas.

En la enseñanza - aprendizaje semipresencial la comunicación se constituye en el proceso de mediación, configurada a través de un sistema de tareas secuenciadas en torno a la unidad de aprendizaje, de tal manera que se amplíe las oportunidades de aprender al ofrecer los recursos didácticos y herramientas de comunicación necesarios, garantizando así los necesarios diálogos que la tipifican.



mediadoras, tiene en cuenta el mayor o menor grado de coincidencia espacio - tiempo de los sujetos del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, por lo que se estructura en etapas y momentos; requiere para su consistencia y efectividad, unidad y relación con todos aquellos elementos que posibilitan que la representación ideal de la realidad pueda adquirir un carácter objetivo y concreto, es decir el desarrollo íntegro.

Las premisas esenciales en la regulación de la estrategia son:

- Su *contextualización* en correspondencia con los escenarios socioeconómicos actuales y futuros para la incorporación progresiva del sistema de medios de enseñanza – aprendizaje, considerando la dialéctica de lo posible y lo real, así como la articulación de las demandas presentes con la visión de desarrollo futuro.
- La unidad de aprendizaje es la unidad organizacional que en su desarrollo permite la formación de la habilidad.
- En el objetivo de la unidad de aprendizaje se precisa la habilidad, el conocimiento sobre el objeto y las condiciones en que debe desarrollarse. La unidad de aprendizaje debe tener un fondo de tiempo, lo suficiente, como para que asegure la formación de la habilidad en correspondencia con el

objetivo; se ha comprobado que debe estar alrededor de unas 20 horas, sin que tal afirmación signifique algo rígido o absoluto. (Brito, H. 1989)<sup>56</sup>.

- Del total de horas asignadas a la unidad de aprendizaje, lo dedicado a la problematización no debe sobrepasar el 20 %, como tendencia, quedando el mayor tiempo destinado al trabajo de los estudiantes (al proceso de aprendizaje).
- Que el conocimiento se subordina a la habilidad, el mismo se da en la aplicabilidad de la misma, por lo que la estructura de la unidad de aprendizaje estará centrada en las etapas para la apropiación de la habilidad.
- El aprendizaje se desarrolla sobre la base de problemas que, en un sentido amplio, constituyen las situaciones que se dan en el objeto y crean la necesidad en los sujetos de darle solución, conllevando motivación, mediante la búsqueda constante a lo largo del proceso.
- La adecuada selección del sistema de métodos y medios para cada forma organizativa en cada etapa hará viables los momentos.
- La evaluación del aprendizaje adquiere carácter sistémico al constituirse por la evaluación diagnóstica precisando la “zona de desarrollo próximo”, lo que asegura que el aprendizaje tire del desarrollo, en la etapa de Problematización, la frecuente en la etapa de Construcción cognitiva

---

<sup>56</sup> Brito, H. (1989). *Psicología general*. Editorial Pueblo y educación. La Habana.

utilizando el potencial de los diálogos, y la parcial en la etapa de Representación.

Las etapas de la estrategia de intervención docente son:

- ◆ Problematización.
- ◆ Construcción cognitiva.
- ◆ Representación.

**Etapas de Problematización de la unidad de aprendizaje:** Es la que pretende llamar la atención del estudiante sobre el objeto, hechos o fenómenos, tal como se presentan en la realidad, en la misma se deben incorporar datos, mediante procedimientos lógicos (inductivo-deductivo, análisis-síntesis, hipotético-deductivo), a los que se habían adquiridos por intuición.

La problematización puede ser tanto a objetos materiales, como a hechos o fenómenos de otra naturaleza. La misma puede darse de forma directa, la que se realiza sobre el objeto, hecho o fenómeno real y de manera indirecta, la que se hace en base a su representación gráfica o multimedial. Se limita a la descripción y registro de fenómenos sin modificarlos, ni externar los juicios de valor.

En esta etapa se realiza un análisis de la situación dada en el objeto, esto es, el problema. Aquí se debe incluir una actualización de los contenidos anteriores que son necesarios para enfrentar y resolver el problema planteado. Se trata de que el estudiante disponga de una base necesaria para poder comprender el problema

planteado y buscar vías para su solución. Las acciones que puede realizar el estudiante son comparar y hacer inferencias.

La forma organizativa “encuentro” es la recomendada para ejecutar esta etapa, en la que se puede utilizar el método de exposición problémica, para buscar las contradicciones entre la cultura del estudiante, lo conocido y lo que es necesario conocer, esto es el contenido, la nueva cultura. El contenido no se dará como un todo acabado, por el contrario se debe promover la duda, la inquietud, revelando matices sobre los cuales el estudiante siente la necesidad de indagar, de completar información y de ampliar el conocimiento que le permita dar solución a los problemas, la esencia está en promover la motivación y comprensión del contenido.

**Los momentos** que ocurren en la etapa de problematización son secuenciados como sigue:

1. **Presentación:** Momento en el que se presentan el docente y los estudiantes, el curso, la asignatura y la unidad de aprendizaje.
2. **Información:** Momento en el que se expone verbal y problémicamente la unidad de aprendizaje, utilizando esquemas, retrotransparencias, diapositivas informatizadas, y videos indistintamente.
3. **Interacción/Interactividad:** Momento en el que interactúan el docente y los estudiantes y estudiantes entre si, para atender conflictos y atender dudas en la información expuesta.

4. Propuesta: Momento de programación del sistema de tareas subordinado al objetivo y conducente a la solución del problema planteado en la unidad de aprendizaje.

**Etapas de Construcción cognitiva:** Es la etapa de búsqueda de la solución problemática, donde se estimula al estudiante para buscar, discriminar, seleccionar, clasificar y anticipar la solución. Es importante que el estudiante disponga de informaciones adicionales y preguntas que constituyan indicaciones o vías para llegar a encausar la solución.

Las formas organizativas que se sugieren para la etapa de construcción son Autopreparación y Consulta individual y/o grupal, sustentadas en métodos de búsqueda heurística o guiada, donde los estudiantes desarrollan acciones relacionadas con la búsqueda, análisis, discriminación y reflexión. Es aquí donde el estudiante busca la solución al sistema de tareas que le permitirá el dominio y la ejercitación de la habilidad.

La etapa está compuesta por dos momentos:

1. Interacción/Interactividad: Momento de relación intelectual entre el que estudia, con los materiales (conversación didáctica interna) y con los estudiantes, provocando cambios en la estructura cognoscitiva, donde ocurre una negociación interna entre lo previo y lo nuevo. Predomina el diálogo simulado. Según la disposición de canales tecnológicos es posible establecer diálogos reales síncronos y asíncronos, no presenciales.
2. Propuesta: Momento en el que se le da solución al sistema de tareas.



**Etapas de Representación:** Es la etapa de aplicación o transferencia cognitiva. Se realiza la socialización, consolidación y validación de los aprendizajes, a través del intercambio de ideas entre los estudiantes y entre estos y el docente, se propone como forma organizativa la “clase encuentro”.

Durante esta etapa se valoran los resultados alcanzados, identificando fortalezas y debilidades que tiene el estudiante frente al sistema de tareas, relativas a la apropiación, asimilación e integración en la unidad de aprendizaje, por otro lado se consolidan las interacciones sociales que favorecen y fomentan el proceso de aprendizaje.

La valoración conducente a la validación del aprendizaje se realiza mediante la evaluación, concebida como un proceso integral en la que cada persona es partícipe activo. La evaluación se realiza mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se concibe como el proceso de reflexión y regulación del aprendizaje, que permite al estudiante identificar las fortalezas y debilidades de su aprendizaje en la unidad de aprendizaje. No sólo tiene en cuenta los productos realizados, desempeño y dificultades, sino también el plan de mejora.

La coevaluación está fundamentada en el intercambio de juicios valorativos sobre el desempeño, productos, dificultades y planes de mejoramiento, de un estudiante hacia los demás. Se da usualmente en dos niveles; en el primero, durante el trabajo en grupo que se desarrolla como parte de la unidad de aprendizaje (actividades independientes que deben realizar los estudiantes) y en el segundo, durante la

socialización y por lo tanto, en el pleno del grupo, cuando los demás miembros del grupo evalúan los resultados logrados por cada estudiante y le ofrecen realimentación mediante el debate y la discusión de los planteamientos presentados al docente y demás compañeros.

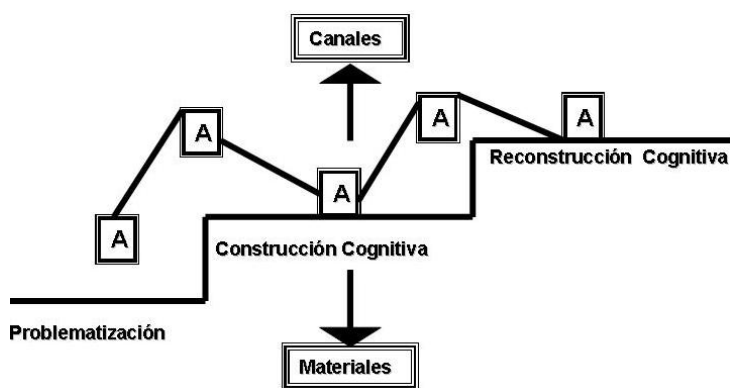
La heteroevaluación es la valoración que realiza el docente sobre el estudiante teniendo en cuenta la apropiación, comprensión e integración de la habilidad, conocimientos y valores incorporados a su estructura cognitiva y que se evidencia (o debe evidenciarse) en el desarrollo de diferentes actividades de aprendizaje propuestas para la unidad de aprendizaje.

Durante la Representación cognitiva se realiza la retroalimentación del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, la que favorece el desarrollo de los procesos metacognitivos y de autorregulación en los estudiantes, si se le permite a estos conocer cuáles fueron los aciertos, errores cometidos y fortalezas, qué información sobre la unidad de aprendizaje es relevante, qué habilidad desarrolló y cuáles aún debe trabajar para calificar su desempeño académico, personal y profesional.

La etapa de representación, se desarrollará utilizando los siguientes momentos:

1. Reconstrucción: Momento en el que se socializan las soluciones al sistema de tareas, se atienden los conflictos cognitivos y se aclaran las dudas.
2. Valoración: Momento en que se valoran los resultados alcanzados, identificando debilidades y fortalezas en la formación de la habilidad.

La mediación tecnológica va más allá de un mero soporte, para generar, en función de su potencial, nuevos modos de “dialogar” y elaborar el conocimiento. Se orienta a facilitar la mayor cantidad y calidad de las interacciones comunicativas, multiplicando canales y soportes, imponiendo, las mínimas restricciones materiales al diálogo y promoviendo diversos modos de intercambio. Cada modo de intercambio y cada canal de diálogo implican nuevas oportunidades para los participantes con diferentes estilos cognitivos, y además brinda diferentes potenciales comunicativos.



- Transmisiva. Centrada en el profesor, que ofrece o presenta información al estudiante.
- Interactiva. Centrada más en el estudiante, quien tiene un cierto control sobre el acceso a la información (control de navegación) que se le quiere transmitir. En ella se aporta información (contenidos formativos, ejercicios, actividades,

simulaciones, etc.) y, en función de la interacción del usuario, le propone actividades, lleva un seguimiento de sus acciones y realiza una realimentación hacia el usuario-estudiante en función de sus acciones. Con estas tecnologías, se pueden abordar objetivos formativos relacionados con el entrenamiento para ciertas acciones, la simulación de procesos o la adquisición de habilidades mediante la interacción con la propia herramienta. También permiten diversificar intereses, líneas de trabajo, adaptar ritmos de aprendizaje, etc.

- Colaborativa. Centradas en la interacción y el intercambio de ideas y materiales tanto entre profesorado y alumnado como entre los mismos estudiantes.

La efectividad de la estrategia de intervención docente, como mediadora del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, se subordina a la adecuada selección de métodos y medios para cada forma organizativa.

Una propuesta del sistema de métodos y medios para cada forma organizativa, por etapas es la siguiente:

Tabla 2. 1. Propuesta del sistema de componentes operacionales del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial.

<b>Categoría</b>	<b>Problematización</b>	<b>Construcción</b>	<b>Representación</b>
<b>Método</b>	<b>Exposición problemática</b>	<b>Trabajo independiente-colaborativo</b>	<b>Expositivo-descriptivo</b>
<b>Forma</b>	<b>Clase encuentro</b>	<b>Autopreparación, Consulta</b>	<b>Clase encuentro</b>
<b>Medios</b>	<b>Audiovisuales, Informáticos</b>	<b>Textuales impresos, Audiovisuales, informáticos</b>	<b>Textuales impresos, Audiovisuales, informáticos</b>

En la figura 2. 2 se representa de manera holística la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial propuesta.

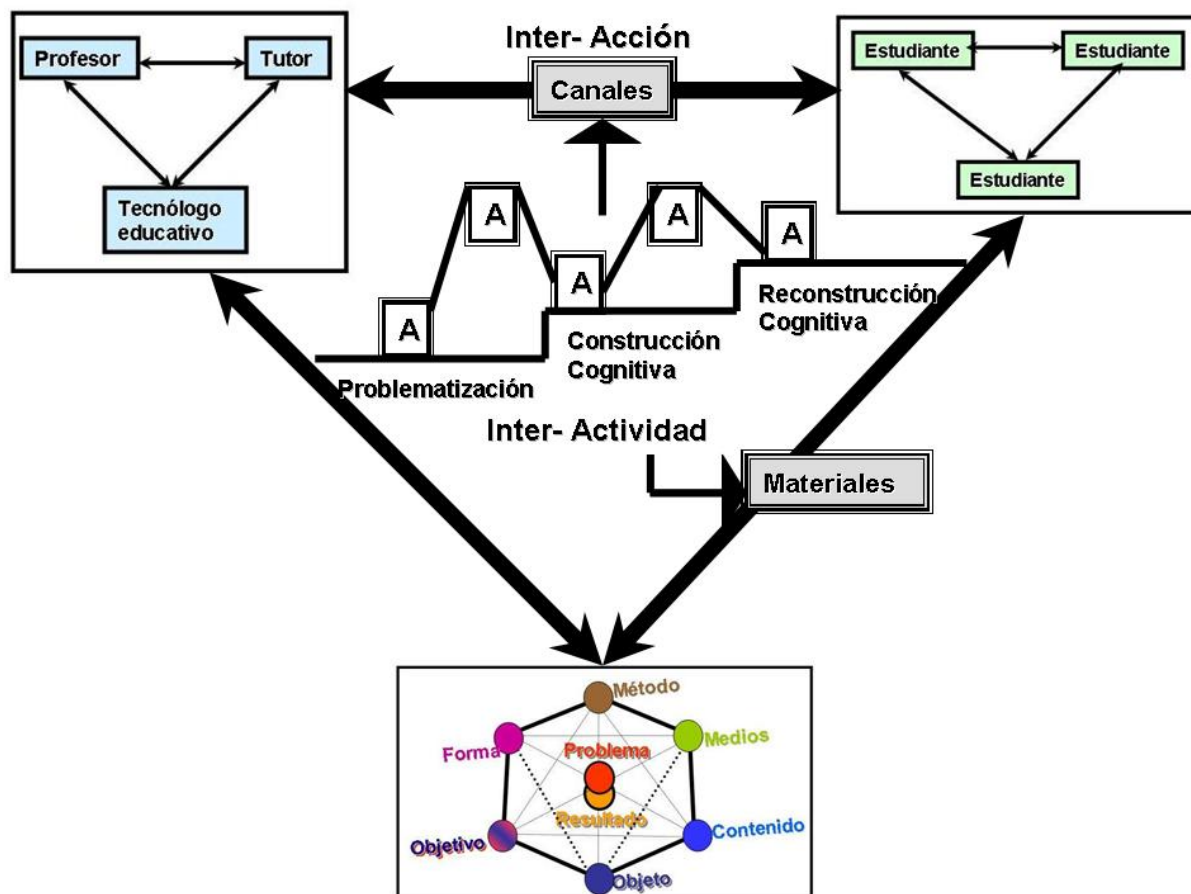


Figura 2. 2. Representación holística de la concepción didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial. Fuente: Elaboración propia.

### Conclusiones parciales:

1. Los principios reguladores de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial son:
  - \* Diversificación de roles de los docentes.
  - \* Relación entre “independencia cognoscitiva – trabajo colaborativo”.

\* El carácter mediacional de los sistemas simbólicos y las herramientas tecnológicas.

\* Sistematización del proceso.

2. Se define la enseñanza - aprendizaje semipresencial, como el proceso en el que se dan relaciones sujetales y objetales condicionadas por la inestabilidad de la coincidencia espacio-tiempo, que a través de la mediación promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
3. La mediación constituye el elemento configurador del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial que amplía oportunidades para aprender, minimizando las restricciones de las barreras físicas y psicológicas. Su manifestación externa expresa una relación de subordinación de la mediación tecnológica a la mediación didáctica; y la interna en la relación interacción sociocultural – interactividad.
4. La estrategia de intervención docente es mediadora entre el estudiante, que construyen su representación mental de la realidad y la unidad de aprendizaje, sobre la base del diálogo interpersonal, alternativamente, con el equipo docente (profesor, tutor, tecnólogo educativo) y con sus pares con quienes comparte el proceso, se estructura en la relación etapas – momentos, ampliando las oportunidades para aprender al diversificar los canales de comunicación y los recursos materiales.

5. La selección de recursos didácticos y canales de comunicación utilizados en cada etapa de la estrategia de intervención docente, se realiza atendiendo a las funciones “transmisiva – interactiva – colaborativa” de los mismos.

### **CAPÍTULO III. ESTRATEGIA PARA LA APLICACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE - SEMIPRESENCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO**

La finalidad de este capítulo es proponer una estrategia que permita la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, conducente al perfeccionamiento del mismo. Igualmente se exponen los resultados obtenidos de la consulta a expertos por el método Delphi, y los de la prueba de muestras pareadas relacionadas de Wilcoxon para corroborar la validación intersubjetiva de la concepción didáctica y la estrategia propuestas.

#### **3.1. Diseño de la estrategia para la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

Una acepción genérica del término *estrategia*, la define como el patrón de decisiones que intencionalmente establecen la dirección de un plan en unos plazos definidos (corto, mediano o largo).

Márquez, C. (2004)<sup>57</sup> define la estrategia como “un sistema dinámico y flexible de actividades y comunicación que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evolución sistemática en la que intervienen todos los participantes, haciendo énfasis no sólo en los resultados sino también en el desarrollo procesal”.

---

<sup>57</sup> Márquez, C. A. (2004). Los aportes prácticos como resultados de investigación. Monografía en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Disponible en <ftp://server.ceces.upr.edu.cu>. [Consultado: 20 de Enero del 2008].



Porter, M. (1999)<sup>58</sup>, por su parte, considera que una estrategia es una elección deliberada de un conjunto de actividades diferentes para prestar una combinación única de valor. Para este autor, consiste en crear un encaje idóneo entre las actividades de la organización. El éxito de la estrategia depende de la integración de las actividades y a su vez que estas se realicen bien. Si no hay un encaje entre las actividades, no habrá una estrategia distintiva, y su sostenibilidad puede ser escasa.

En esta investigación se asume la definición de estrategia, que como aporte práctico propone De Armas, N. (2004)<sup>59</sup>, cuya esencia radica en la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos y tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de investigación desde un estado real hasta un estado deseado y vencer las dificultades con una optimización de tiempo y recursos.

Al concebir la estrategia que se propone, se tuvo muy en cuenta la importancia de la flexibilidad que su desarrollo requiere, frente a los cambios que como resultado de su aplicación se producen en el contexto; la rigidez en el cumplimiento de su diseño podría conllevar a una inoperabilidad tal, que dicho resultado práctico se considere nulo.

La estructura de la estrategia propuesta consta de un conjunto de elementos que se fundamentaron desde el enfoque de sistema, para ser consecuente con lo que en

---

<sup>58</sup> Porter, M. (1999). Ser competitivo. Madrid: Deusto.

<sup>59</sup> De Armas, N. y Lorences, J. (2004). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Documento monográfico en soporte digital. Disponible en <ftp://server.cecex.upr.edu.cu> . [consultado 28 de Enero del 2008]

términos de investigación científica significa el aporte práctico. La estrategia quedó constituida por:

- **Introducción:** En ella se explican los fundamentos de la estrategia.
- **Diagnóstico:** Mediante este se constata el estado actual del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial y se determinan sus regularidades.
- **Objetivo general:** En su planteamiento se concreta el estado deseado del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial.
- **Acciones estratégicas específicas:** Se describen las acciones estratégicas específicas, con sus correspondientes operaciones e indicadores que permitan su evaluación.
- **Evaluación de la estrategia:** Se propone la forma en que se comprueba el grado de cumplimiento de los indicadores especificados.

### **3.2. Concreción de la estrategia: El perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

En este epígrafe quedó constituida la estrategia para la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río a partir de la estructura propuesta anteriormente, se detallaron cada uno de los elementos constitutivos de tal manera que en su condición de instrumento de la actividad cognoscitiva permita transformar el objeto y ofrezca la posibilidad de ser perfeccionado y aplicado a nuevas condiciones.

### **3.2.1 Introducción.**

La estrategia para la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río tiene sus fundamentos en la necesidad del perfeccionamiento de dicho proceso, cuya aspiración es hacerlo más eficiente, frente al obstáculo que representa la inestabilidad en la coincidencia espacio - tiempo de los sujetos que en este participan, lo que influye negativamente en la comunicación que el mismo por su naturaleza entraña; así como en su organización interna y externa (método – formas), en su vínculo con los demás componentes didácticos. La aspiración final o estado deseado del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial se sintetiza en la adecuada configuración didáctica del mismo, en su relación con la ampliación de oportunidades para aprender.

El diseño de la estrategia se realizó a partir de las siguientes ideas que constituyen la esencia de la concepción:

1. Siendo consecuentes con la especificidad del proceso que caracteriza a la modalidad semipresencial, el esbozo de las bases teóricas, y con el análisis del contexto en que se desarrolló la investigación, se determinó que los principios reguladores de la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río son:

- \* Diversificación de roles de los docentes.
- \* Relación entre “independencia cognoscitiva – trabajo colaborativo”.

- \* El carácter mediacional de los sistemas simbólicos y las herramientas tecnológicas.
  - \* Sistematización del proceso.
2. La organización externa e interna del proceso y los recursos didácticos empleados constituyen los elementos que permiten caracterizar al proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial como aquel que requiere de la **presencia** para encuentros en grupos, prácticas y tutorías y de la utilización de **recursos** para acceso a información, y **herramientas** para la comunicación debido a la inestabilidad en la coincidencia espacio - tiempo del profesor y los estudiantes.
  3. Se define **la enseñanza - aprendizaje semipresencial**, como el **proceso en el que se dan relaciones sujetales (docentes – estudiante/grupo, estudiante - estudiante) caracterizadas por la inestabilidad en la coincidencia espacio - tiempo y relaciones objetales (sujetos - objeto de aprendizaje), que a través de la mediación promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.**
  4. La mediación constituye el elemento configurador del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial que amplía oportunidades para aprender, minimizando las restricciones de las barreras físicas y psicológicas. Su manifestación externa, se expresa en la relación de subordinación de la mediación tecnológica a la mediación didáctica; y la interna en la relación interacción sociocultural – interactividad.

El papel rector del equipo docente en la configuración del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, desde el enfoque de sistema, demanda coherencia entre pensamiento y actuación del mismo; propuestas de uso racional, contextualizado y oportuno de los recursos tecnológicos disponibles, de tal manera que se potencien a través de la diversidad de diálogos posibles, las relaciones interpersonales de cooperación y colaboración, así como la relación con el objeto de aprendizaje, guiada por el sistema de actividades y con el apoyo del material didáctico concebido.

5. La estrategia de intervención docente es mediadora entre el estudiante que construye su representación mental de la realidad y la unidad de aprendizaje, sobre la base del diálogo interpersonal, alternativamente, con el equipo docente (Profesor, tutor y tecnólogo educativo) y con sus pares, con quienes comparte el proceso; y se estructura en la relación etapas – momentos; ampliando las oportunidades para aprender, al diversificar los canales de comunicación y los recursos didácticos.
6. La selección de recursos didácticos y canales de comunicación utilizados en cada etapa de la estrategia de intervención docente, se realiza atendiendo a las funciones “transmisiva – interactiva – colaborativa” de los mismos.

Las premisas esenciales en la regulación de la estrategia de intervención docente son:

- ✓ La estrategia de intervención docente debe estar contextualizada, en correspondencia con los escenarios socioeconómicos actuales y futuros, para la incorporación progresiva del sistema de medios de enseñanza -

aprendizaje considerando la dialéctica de lo posible y lo real, así como la articulación de las demandas presentes con la visión de desarrollo futuro.

- ✓ La unidad de aprendizaje es la unidad organizativa que en su desarrollo permite la formación de la habilidad y constituye la estructura curricular en torno a la cual se desarrolla la estrategia de intervención docente.
- ✓ En el objetivo de la unidad de aprendizaje se precisa la habilidad, el conocimiento sobre el objeto y las condiciones en que debe desarrollarse. La unidad de aprendizaje debe tener un fondo de tiempo, lo suficiente, como para que asegure la formación de la habilidad en correspondencia con el objetivo; se ha comprobado que debe estar alrededor de unas 20 horas, sin que tal afirmación signifique algo rígido o absoluto. (Brito, H. 1988)<sup>60</sup>.
- ✓ Del total de horas asignadas a la unidad de aprendizaje, lo dedicado a la observación no debe sobrepasar el 20 %, como tendencia, quedando el mayor tiempo destinado al trabajo de los estudiantes (al proceso de aprendizaje).
- ✓ El conocimiento se subordina a la habilidad, este se da en la aplicabilidad de la misma, por lo que la estructura de la unidad aprendizaje estará centrada en las etapas para la apropiación de la habilidad (motivación, comprensión, dominio, ejercitación, sistematización y evaluación).

---

<sup>60</sup> Brito, H. (*Et Al*). (1989). Psicología general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- ✓ El aprendizaje se desarrolla sobre la base de problemas que, en un sentido amplio, constituyen las situaciones que se dan en el objeto y crean la necesidad en los sujetos de darle solución, conllevando motivación, mediante la búsqueda constante a lo largo del proceso.
- ✓ La adecuada selección del sistema de métodos y medios para cada forma organizativa, en cada etapa hará viables los momentos.
- ✓ La evaluación del aprendizaje adquiere carácter sistémico al constituirse por la evaluación diagnóstica precisando la “zona de desarrollo próximo”, lo que asegura que el aprendizaje tire del desarrollo en la etapa de **problematización**, la frecuente en la etapa de **construcción cognitiva** utilizando el potencial de los diálogos mediados por la tecnología, y la parcial en la etapa de **representación**, mediante la validación de la solución problémica.

La estrategia de intervención docente consta de las siguientes etapas y sus respectivos momentos:

➤ **Etapas de Problematización:**

**Momentos:**

1. **Presentación:** Momento en el que se presentan el docente y los estudiantes, el curso, la asignatura y la unidad de aprendizaje.
2. **Información:** Momento en el que se expone verbal y problémicamente la unidad de aprendizaje, utilizando esquemas, retrotransparencias, diapositivas informatizadas y videos, indistintamente.

3. **Interacción:** Momento en el que interactúan el docente y los estudiantes y estudiantes entre si, para atender conflictos y atender dudas en la información expuesta.
4. **Propuesta:** Momento de programación del sistema de tareas subordinado al objetivo y conducente a la solución del problema planteado en la unidad de aprendizaje.

### **Etapas de Construcción cognitiva:**

#### **Momentos:**

1. **Interacción sociocultural/Interactividad:** Momento de relación intelectual entre el que estudia, con los materiales (conversación didáctica interna) y con los estudiantes, provocando cambios en la estructura cognoscitiva, donde ocurre una negociación interna entre lo previo y lo nuevo. Predomina el diálogo simulado. Según la disposición de canales tecnológicos es posible establecer diálogos reales síncronos y asíncronos, no presenciales.
2. **Propuesta:** Momento en el que se le da solución al sistema de tareas.

#### ➤ **Etapas de Representación:**

#### **Momentos:**

1. **Reconstrucción:** Momento en el que se socializan las soluciones al sistema de tareas, se atienden los conflictos cognitivos y se aclaran las dudas.
2. **Valoración:** Momento en que se valoran los resultados alcanzados, identificando debilidades y fortalezas en la formación de la habilidad.



### 3.2.2. Diagnóstico.

El carácter contextual de las estrategias exige la identificación de condiciones y posibilidades; el diagnóstico, como proceso que forma parte de la planificación, en el que se indaga, analiza y estudia el pasado y presente de una situación, a fin de obtener informaciones necesarias para alcanzar exitosamente objetivos previstos (Bravo, L. 2005)<sup>61</sup> constituyó un elemento imprescindible para la determinación del comportamiento del proceso enseñanza - aprendizaje semipresencial que permita precisar, su manifestación.

Para el diagnóstico de la situación del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río se seleccionó una muestra de 215 docentes a partir de un universo de 489 docentes, en base a un error máximo aceptable del 5%, con un nivel deseado de confianza de 95%, y un porcentaje estimado de la muestra de 50%. **(Anexo 2)**

El estudio diagnóstico fue realizado en las siguientes etapas:

**1era. Etapa:** Confección de instrumentos, que permitan determinar las debilidades y fortalezas, **(Anexo 5 y 6)** haciendo énfasis en:

- ❑ Nivel de actualización de los docentes que participan en este proceso, en cuanto a sus roles, gestión, y particularidades del proceso comunicacional.
- ❑ Correspondencia entre el potencial de las Tecnologías de la información y las comunicaciones y la racionalidad en su uso.

---

<sup>61</sup> Bravo, L. (Coord.) (2005). Diccionario latinoamericano de educación, en CD. Fundayacucho. Venezuela.

- Grado de dominio de los profesores y directivos de colectivos pedagógicos del proceso, en cuanto al modelo pedagógico de la semipresencialidad.

**2da. Etapa:** Aplicación de instrumentos, previo diseño.

La aplicación de los instrumentos se realizó en forma de encuesta y sesiones de enfoque a los docentes que intervienen en el proceso propiciando la reflexión, y el diálogo abierto para percibir la situación próxima a la realidad.

**3era. Etapa:** Valoración de los resultados de la aplicación de los instrumentos.

La valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados de los instrumentos aplicados permitió determinar las regularidades que constituyen fortalezas y debilidades, cuya utilidad radica en las posibilidades de planeación de acciones estratégicas y operaciones que garanticen el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.

Las debilidades del diagnóstico fueron:

- \* El desconocimiento de los roles de los docentes implicados.
- \* Falta de tratamiento didáctico a los programas para su adecuación a la modalidad semipresencial.
- \* La similitud de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial a la de la modalidad presencial.
- \* Subutilización de recursos y herramientas tecnológicas por el desconocimiento del potencial mediador de los mismos.

Las fortalezas del diagnóstico fueron:

- \* Elevado interés en comprender la singularidad del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial (100% de la muestra, 215 profesores).
- \* Clima pedagógico favorable, en cuanto a disposición, para la preparación didáctica que permita eliminar las debilidades arrojadas por el diagnóstico (100% de la muestra, 215 profesores).

Los resultados del diagnóstico permitieron establecer con la debida precisión el objetivo de la estrategia partiendo de las posibilidades reales del territorio y los recursos humanos capacitados para emprender la nueva práctica pedagógica.

### **3.2.3. Objetivo.**

Siendo consecuente con el enfoque de sistema asumido a lo largo de la investigación, y reconociendo el papel rector del objetivo, como categoría de cualquier proceso de transformación de la realidad, la estrategia diseñada pretende:

**Perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial, mediante la aplicación de una concepción didáctica del mismo, que fundamenta el papel de la mediación, como elemento configurador del aprendizaje que amplía oportunidades para aprender.**

El establecimiento de determinadas premisas hará que la ejecución de las acciones estratégicas y sus correspondientes operaciones ocurra de forma amena, flexible, con relativa facilidad y por tanto propiciarán un clima favorable en el equipo docente, que al prepararse para vencer las restricciones de las barreras físicas y psicológicas, influirá positivamente en el logro de la meta del proceso, el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Se consideran premisas esenciales para lograr el objetivo estratégico las siguientes:

- ✓ Marcada correspondencia entre la política estatal educativa y el interés institucional por el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial sobre fundamentos teóricos constituidos en resultados científicos de validez, aplicabilidad, factibilidad, pertinencia, novedad y originalidad, y con posibilidades de ser generalizables.
- ✓ Preparación del equipo docente para la gestión del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, atendiendo a la necesidad de diversificar sus roles.
- ✓ Existencia de supuestos tecnológicos que permitan la comunicación bidireccional entre los sujetos del proceso, para los diálogos reales.
- ✓ Existencia de las guías didácticas de cada uno de los programas junto al texto básico como condición mínima para establecer el diálogo simulado.

#### **3.2.4. Acciones estratégicas específicas.**

El diagnóstico indica el escenario general y los supuestos institucionales, políticos, económicos, sociales y tecnológicos tanto en el orden interno como externo del proceso, por lo que constituye un elemento esencial que corrobora la necesidad de proyectar, en este caso, acciones estratégicas a partir de un objetivo que concreta el estado deseado del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial la sólida formación teórica y el desempeño armónico del equipo docente, constituyen pilares esenciales

para proyectar de manera innovadora, las múltiples variantes que permitirán la transformación, consolidación y desarrollo de los estudiantes. El uso eficaz de estrategias de intervención docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial, implica saber cómo utilizarla, cómo supervisar su empleo y cómo mediar la interacción compleja entre el que aprende, el que enseña y lo que se enseña, de ahí la importancia de la preparación de los docentes para enfrentar este reto. En tal sentido se proponen dos acciones estratégicas secuenciadas en operaciones que permitirán cumplir el objetivo estratégico propuesto. **(Anexo 8)**. La capacitación docente se realizará mediante un curso cuyo programa se encuentra en el **(Anexo 9)**.

### **3.2.5. Evaluación de la estrategia.**

Por evaluación se entiende, en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado.

La evaluación es parte de la estructura de la estrategia de perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, y la misma en calidad de elemento de control debe ser flexible, al tiempo que requiere de objetividad en el análisis de los indicadores o criterios de medida que buscan determinar la eficacia, eficiencia y pertinencia de la estrategia.

Concebir la evaluación de la estrategia implica determinar los indicadores por cada acción estratégica en su vínculo con las operaciones requeridas, y someterlos a

consideración por los responsables y beneficiarios de la misma, en tal sentido los indicadores deben elaborarse en términos medibles, ya sea cualitativa o cuantitativamente **(Anexo 8)**.

La objetividad en la valoración final de la estrategia dará mayor grado de validez a la misma y permitirá su revisión para ajustes, de tal manera que como instrumento de transformación, constituya un producto útil al perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial.

### **3.3. Evaluación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río y de la estrategia para su implementación: Criterio de expertos, metodología Delphi.**

La búsqueda de la calidad y efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río ha invocado la evaluación de la concepción y de la estrategia propuesta para su implementación. Para ello se ha recurrido a la utilización del criterio de expertos y la metodología Delphi.

El método Delphi es un método subjetivo de pronóstico que utiliza el consenso de grupo, el éxito en la aplicación del mismo se alcanza al encontrar un angosto abanico de opiniones en las que coincidan la mayoría de los expertos, lo que ofrece alta fiabilidad. Según Durán R. (1971) (citado por Ramírez, L. (2001) <sup>62</sup> es la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener consenso de opiniones informadas. Los individuos calificados como expertos, vierten

---

<sup>62</sup> Ramírez, L. (2001). Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. Documento monográfico digital del Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderio". Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr) [Consultado: 1 de Febrero del 2008].

sus criterios subjetivos sobre los indicadores propuestos para evaluar la concepción didáctica y la estrategia para su implementación. Según Campistrous, L. y Rizo, C. (1998) (citado por Ramírez, L. (2001)<sup>63</sup>, la objetividad en dichos criterios subjetivos se apoya en la ley de los juicios comparativos y la de los juicios categóricos, ambas de la Psicología Social.

El procedimiento con el método Delphi obedece a la recolección de las opiniones de los expertos toda vez que se evaluaron cada uno de los indicadores propuestos en el instrumento **(Anexo 10)**, después de procesadas estadísticamente se comparte la opinión del grupo de expertos y se realizan ciclos en la búsqueda de reconsideración y corrección de su respuesta anterior a la luz de la información proporcionada. Se recomienda realizar tantos ciclos como se requiera hasta lograr la valoración consensuada, la riqueza de la estrategia se logró con su perfeccionamiento mediante las opiniones de los expertos.

La selección de los expertos se realizó bajo el criterio de autovaloración de sus conocimientos y de las fuentes de argumentación referidos al tema, la que se obtuvo mediante un instrumento de recogida de datos **(Anexo 10)**. En esta investigación se asumen 20 expertos de los 25 que constituyeron el potencial, lo que introduce un error del 2.5%, según Ramírez Urizarri, L (2001)<sup>64</sup>. El 84% de los expertos poseen coeficiente de competencia (*K*) entre medio y alto. La experiencia de los expertos es considerada a partir de la categoría científica, portando el 76%

---

<sup>63</sup> Ramírez, L. (2001). (*Ibidem*).

<sup>64</sup> Ramírez, L. (2001). Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. Documento monográfico digital del Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderio". Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr) [Consultado: 1 de Febrero del 2008]

de ellos la de doctor en Ciencias Pedagógicas y de la Educación, y el 24% Máster en Ciencias de la Educación y a partir de la categoría docente cuya representatividad se enmarca en el 84 % con categoría titular y auxiliar **(Anexo 11)**.

Mediante los 3 puntos de corte determinados es posible valorar **(Figura 1, Anexo 10.1)**, los indicadores dos, tres y cuatro como excelentes, el uno y el seis muy bien y el cinco y el siete bien. En cambio, en el segundo ciclo se obtuvo solo dos puntos de corte, **(Figura 2, Anexo 10.1)** asociándose a la categoría excelente los indicadores uno, dos, tres, cuatro, seis y siete, mientras el cinco muy bien.

Lo antes expuesto demuestra el cambio sustancial en el consenso de los juicios emitidos por los expertos en el segundo ciclo, obteniéndose la homogeneidad de consenso. **(Figura 3, Anexo 10.1)**.

Como elemento significativo se destaca el aporte hecho por el grupo de expertos al enriquecimiento de la estrategia mediante sus opiniones en cuanto al indicador que relaciona el carácter esencial y la comprensión de los componentes estructurales y metodológicos de la estrategia respectivamente en su vínculo con las posibilidades de alcanzar el objetivo estratégico. En tal sentido se incorpora a la acción estratégica encaminada a la capacitación de los docentes una operación que consiste en realizar sistemáticamente actividades metodológicas con los coordinadores de los colectivos pedagógicos, con su correspondiente indicador de evaluación como se muestra en **(Anexo 8)**. También quedó enriquecido el programa de capacitación incorporando contenidos relativos a las estrategias docentes para el aprendizaje de los estudiantes.



La correspondencia entre la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial y los principios declarados se considera alta por el 100% de los expertos, y la estrategia propuesta resulta factible de aplicar según el criterio del total de los expertos consultados. **(Anexo 10.1).**

Para demostrar estadísticamente la validación de la concepción didáctica y de la estrategia, se realizó la prueba no paramétrica de muestras pareadas relacionadas, de Wilcoxon, en dos procedimientos diferentes, en un primer momento se compararon los criterios de cada indicador en el primer ciclo de valoración y en el segundo ciclo, y posteriormente los criterios por indicador del segundo ciclo fueron comparados entre sí, quedando demostrada la no existencia de diferencias significativas según se puede apreciar en el **(Anexo 12)**, y la homogenidad en las opiniones de los expertos se obtuvo en el segundo ciclo, **(Figura 1 Anexo 12).**

### **Conclusiones parciales:**

1. La estrategia diseñada, al corresponderse con la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial de la Universidad de Pinar del Río, permite el perfeccionamiento del mismo sobre sólidas bases teóricas y con fuerte fundamento científico.
2. El direccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, fomenta un clima pedagógico favorable para su posterior desarrollo.
3. La capacitación a los docentes, permite mediar didáctica y tecnológicamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad

de Pinar del Río, mediante la estrategia intervención didáctica, configuradora del aprendizaje, que al ofrecer formas de interacción sociocultural y de interactividad, amplía las oportunidades de aprendizaje.

4. Según la evaluación por criterio de expertos, autoevaluados con coeficiente de competencia alto y medio, la estrategia diseñada y la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río constituyen resultados viables en la aplicación a la realidad de dicho proceso, con posibilidades reales de transformarlo al estado deseado.

## **Conclusiones:**

1. La modalidad semipresencial en la UPR resulta de la agrupación progresiva de los diversos cursos alternativos para la continuidad de estudios y el proceso de enseñanza - aprendizaje que la tipifica se manifiesta asistémico y asistemático.
2. Los principios definidos en la concepción didáctica rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la U.P.R., en el cual la mediación se realiza a través de la estrategia de intervención docente, configuradora del aprendizaje, jerarquizada en la relación etapa-momento, que al atender a la función transmisiva, interactiva y colaborativa de los medios permite proponer el subsistema “métodos-formas-medios” amplía oportunidades para aprender.
3. La enseñanza-aprendizaje semipresencial en la UPR es el proceso en el que se dan relaciones sujetales y objetales condicionadas por la inestabilidad de la coincidencia espacio-tiempo, que a través de la mediación promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la UPR es susceptible a ser transformado a través de una estrategia de aplicación de la concepción didáctica sometida a valoración por criterio de expertos, cuyos desafíos se centran en su direccionamiento y en la capacitación del personal docente.

## **Recomendaciones.**

Se recomienda, atendiendo a:

a) Los aspectos en que se debería trabajar más para completar o ampliar la investigación

- Profundizar el estudio de la influencia de los agentes socializadores en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la UPR.

b) La posibilidad de resolver problemas similares en otras ramas de la ciencia o la técnica.

- Aplicar la concepción didáctica del proceso en el ámbito de la formación empresarial.

c) Las condiciones necesarias para introducir los resultados en la producción o la práctica social.

- Crear el clima institucional y la infraestructura tecnológica favorables para la introducción y posterior generalización de la concepción didáctica en el contexto cubano.

## Bibliografía:

1. Abe, Y. (2001). Communications technology, en Sewart, D. y Daniel, J. S., Developing distance education. Oslo: ICDE.
2. Ackermann, E. (1996). Tools for teaching: The World Wide Web and a Web Browser. (<http://www.mwc.edu/ernie/facacadlWWW-Teaching.html>)
3. Adam, F. (1994). La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto. PLANJUC, 3,6.
4. Addine, F. Didáctica. Documento monográfico digital del Instituto Pedagógico "Enrique José Varona". [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 Enero del 2008]
5. Ademar Ferreyra, H. & Batiston, V. (1998). El currículum como desafío institucional: aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum. (1a. Reimp. 1998). Buenos Aires, Argentina; México: Eds. Novedades Educativas.
6. Aebli, H. (1988) Doce formas básicas de enseñar. Madrid: Narcea.
7. Alaba, S. (2004). La teleeducación: metamorfosis del trabajo del formador.
8. Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida (Didáctica). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
9. Álvarez de Zayas, C. M. y Sierra, V. (2002) La investigación Científica en la sociedad del conocimiento. Material de apoyo a la docencia. La Habana. Cuba.
10. Álvarez de Zayas, R. (2000). Pedagogía y Didáctica. Documento monográfico digital, en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 de Enero del 2008].
11. Álvarez, J. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Editorial Paidós. México DF. México.
12. Ander-Egg, E. (2000). Técnicas de Investigación Social. Editorial Lumen. Argentina.
13. Anderson, D. Sweeney, D & Willians, T. (2003). Métodos cualitativos para el pronóstico en Ciencias Sociales. Editorial Internacional thomson edition. (7ma edición). EU.
14. APA (1998) Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno. México.

15. Arias, L. (2004). ¿Tareas docentes, o tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje?. En <http://www.monografias.com/trabajos13/tardocen.shtml> [consultado: 27 de Enero del 2008].
16. Arnaz, J. (1999). La planeación Curricular. Editorial trillas. México.
17. Arnaz, J. A (1989). La planeación Curricular, Cursos básicos para formación de profesores N°8. Trillas. México, en Bravo, L. (Coord). (2000). Diccionario Latinoamericano de Educación. Editorial Fundación gran Mariscal de Ayacucho. Venezuela.(CD ROM )
18. Austin, T. (2003). Fundamentos socioculturales de la educación. (3ra ed.). Editorial Graficasur. Santiago. Chile
19. Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1999). Psicología educativa: Un punto de vista cognocitivo (12ª ed.). México: Trillas.
20. Ávila, P. (2000). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en América Latina. Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
21. Azevedo, F. (2004). Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y sus relaciones con los demás fenómenos sociales. FCE. México DF. México.
22. Bååt, J. A. (1979). Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models. Malmo: Liber Hermods.
23. Bååt, J. A. (1983). A list of ideas for the construction of distance education courses, en Sewart, D.; Keegan, D. y Holmberg, B., Distance education: International perspectives. Londres: Croom Helm.
24. Bååt, J. A. (1984). Pride and prejudice among distance educators, ICDE. Bulletin, vol. 5, mayo.
25. Bååt, J. A. (1985). Postal Two-way communication in correspondence education. Malmo: Liber Hermods.
26. Babbie, E. & Davila Martinez, J. (2000). Fundamentos de la investigación social. México: international thomson editores.
27. Balton, A. E. e Ivers, K. S. (1996) The Internet and instruction: Ideas and activities. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

28. Bandura, A. (1997) Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
29. Bartolomé, A (1995). Algunos modelos de Enseñanza para los nuevos ambientes, en Cabero, J. y Martínez, F. (Coord.). Nuevos canales de Comunicación en la Enseñanza. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.
30. Bartolomé, A, y C. Alonso (2002) Para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación Barcelona: Eurotecnet y Universidad de Barcelona.
31. Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos comunicativos del siglo XXI, Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía (Tomo II). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
32. Bates, A. W. (1987). Learning from television, en Thorpe, M. y Grugeon, D. Open learning for adults. Burnt Mill: Longman.
33. Bates, A. W. (1995). Technology, open learning and distance education. Londres: Routledge.
34. Bates, A. W. (2000.). Media and technology in european distance education. Londres: Milton Keynes
35. Bates, A. W. (1999). Technology, open learning and distance education. Mexico: Trillas.
36. Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Barcelona, Paidós.
37. Berger, P. Luckman, F. (1984). La construcción social de la realidad. Ediciones Amorrurtu. Argentina.
38. Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa: guía práctica. España: Ceac.
39. Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2000) Cómo se hace una investigación. España: Gedisa.
40. Body, G. (1993). A theory of distance education for the cyberspace era, en Keegan (ed.) Theoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
41. Bonal, X. (2000). Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós. Barcelona. España.
42. Bowen, J., Arbolí, M. & Habson, P. (2001). Teorías de la educación:

- innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. (16a. Reimp.). México; España: Limusa Noriega Editores.
43. Bravo, L. (*Coord.*) (2005). Diccionario latinoamericano de educación, en CD. Fundayacucho. Venezuela.
44. Brito, H. (1989). Caracterización de la motivación profesional pedagógica. Tesis doctoral. La Habana. Cuba.
45. Brito, H. (*Et Al*). (1989). Psicología general. Editorial Pueblo y educación. La Habana.
46. Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18.
47. Bruner, J., Arenales, R., Solana, G. & Colina, F. (2001). Desarrollo cognitivo y educación (4ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.
48. Bunge, M. & González Rodríguez, M. (2000). La relación entre la sociología y la filosofía. Madrid, España: Edaf.
49. Bunge, M. & Sacristán, M. (2000). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. México: Siglo XXI.
50. Bunge, M. (2000). Buscar la filosofía en las ciencias sociales. Editorial Siglo XXI. México.
51. Bunge, M. (2000). La ciencia: su método y su filosofía. Editorial Siglo XXI. México.
52. Bunge, M. (2001). Epistemología: Curso de actualización. Editorial Siglo XXI. México.
53. Burge, E. J., Howard, J. L. e Ironside, D. J. (1991). Mediation in distance learning: an investigation of the role of tutoring. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
54. Burt, G. (1997). Face to face with distance education. Londrs -Milton Keines: Open University.
55. Burt, G. (1998). Do media matter in distance education? Londres - Milton Keines: Open University.
56. Cabello Martínez M. J. (2002) Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular / Coordinador: -- Archidona, Málaga,



España: Aljibe

57. Cabero, J. (1990). Análisis de medios de enseñanza. Sevilla: Alfar.
58. Cabero, J. (1998). Uso de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
59. Cabero, J. (1989). Tecnología educativa: utilización didáctica del video. Barcelona: PPU.
60. Cabero, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa, en CMIDE-SAV. Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla: CMIDE y SAY.
61. Cabero, J. (1995). Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza», Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa.
62. Cabero, J. 1993). Esfuerzo mental y percepción sobre televisión / video y el libro. Bordon, 2.
63. Cabero, J. y Gisbert, M. y otros. (2002). Materiales formativos en la red. Guía práctica para su diseño. Secretariado de Recursos Audiovisuales (SAV). Universidad de Sevilla, España.
64. Calzado, D. (2003). En Addine, F. Didáctica. Documento monográfico digital del Instituto Pedagógico "Enrique José Varona". [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 25 Enero del 2008]
65. Campo, W. Y Miranda, A. (2004). La educación a distancia: su visión desde la UNESCO. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
66. Canfux, V. (2000). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Documento monográfico digital de Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado:25 de Enero del 2008.
67. Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. En: Actividades y estrategias de enseñanza. Revista Investigación en la escuela. No. 40. -Edición DIADA, Sevilla. Pág. 5-21.
68. Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular (2ª ed.). México: Trillas.

69. Casas, M. (2003). Universidad sin clases. Caracas: Kapelusz.
70. Castañeda, J. (Et. Al.) (2004). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. México DF. México.
71. Castellanos, D. y otros. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. (documento monográfico digital). Instituto pedagógico "Enrique José Varona. La Habana
72. Castellanos, D. y otros. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
73. Castells M (1999) Nuevas perspectivas críticas en Educación /. [et al.] -- Barcelona ; México: Paidós .
74. Castorina J. A.. (2001) Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate /... [et al.] ; Traducción : M. Khol de Oliveira -- México : Paidós
75. Cerda, H. (2003). Los elementos de investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial el Buho. Bogotá DC. Colombia.
76. Clarke, A. (1986). Tutor competencies for open learning. Sheffield: Services Commission.
77. Craig, G. (2001). "Desarrollo Psicológico". Editorial Pearson Educación (8va edición). México.
78. Chávez, J. (1997). "Filosofía de la Educación". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
79. De Armas, N. y Lorences, J. (2004). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Documento monográfico en soporte digital. Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) . [consultado 28 de Enero del 2008].
80. de Castro, C. (2004). Modelo didáctico de enseñanza virtual teledomedia. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
81. Dewey, J. & Luzuriaga, L. (2001). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación (4ª ed.). Madrid: Eds. Morata.
82. Díaz Barriga F. (2001) Metodología y diseño curricular para la educación superior Arceo... [et al.] -- México: trillas

83. Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
84. Díaz, J. y Martins, A (1986) Estrategia de Enseñanza - Aprendizaje. San José, Costa Rica.
85. Díaz, T. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
86. Díaz, A. (2002) Didáctica y currículum, México: Paidós.
87. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es>, [Consultado: 3 de Enero del 2008].
88. Dieuzeide, H. (1974). Tecnología de la educación. El tiempo de la innovación. UNESCO, México.
89. Eyssautier de la Mora, M. (2002). Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia (4ª ed.). México: International Thomson Editores.
90. Fainholc, B. (2000). Algunas consideraciones socio-pedagógicas y tecnológicas para las acciones tutoriales en entorno de educación virtual. En <http://cueyatl.uam.mx/~prodeco/primer/29.htm> [Consultado: 3 de Enero del 2008].
91. Fernández, J. (2003). Didáctica, tomo II. Madrid: UNED.
92. Fernández, J. (1988). Autodidactismo en la educación permanente a distancia. UNED. Costa Rica.
93. Festinger, L. y Katz, D. comp. (2000) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. España: Paidós.
94. Flórez , R. y Tobón, A. (2004). "Investigación educativa y pedagógica". Editorial McGraw Hill/Interamericana. Bogotá DC. Colombia.
95. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Los entornos virtuales de aprendizajes como conductores de la capacitación docente (Memorias del simposio Internacional sobre teleeducación y formación continua, Habana´2004). Cuba.
96. Frías, Y. y Malagón, M. (2005). Un modelo del Proceso Educativo a Distancia para la Universidad de Pinar del Río, Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos30/modelo-educacion-distancia/modelo->

- [educacion-distancia.shtml](http://www.ilustrados.com/publicaciones/educacion-distancia.shtml). Disponible en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/> [Consultado: 3 de Enero del 2008].
97. Frías, Y. y Malagón, M. (2006). La triada observación- construcción- representación en la ejecución del proceso formativo a distancia asistido. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos30/modelo-educacion-distancia/modelo-educacion-distancia.shtml> y en [ilustrados.com](http://www.ilustrados.com) [Consultado: 3 de Enero del 2008].
98. Frías, Y. y Malagón, M. (2006). Modelo para la ejecución del proceso Educativo a Distancia Asistida Congreso Internacional Universidad 2006( ISBN- 959-7164-53-1).
99. Frías, Y. y Malagón, M. (2006). Modelo Pedagógico-Tecnológico de la Educación a distancia asistida en la UPR. (VIII congreso de investigación educativa, México, ISSN 986-7542-25-25)
100. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). El potencial pedagógico de las TICs. En memorias del simposio internacional por el XXXV aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río. ISSN 978-959-16-0599-3
101. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). Modelo de formación a distancia asistida para la UPR. En memorias del evento XII convención internacional Informática '2007. ISBN 978-959-286-002-5
102. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). Modelo para la intervención didáctica en la semipresencialidad. Revista Avances. Vol. 9, No. 4 (indexada en latindex).
103. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). Un modelo didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en Cuba. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos46/enfoque-emipresencial/enfoque-semipresencial.shtm> [Consultado: 3 de Enero del 2008].
105. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). Un modelo para la intervención didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. En memorias del simposio internacional por el XXXV aniversario de los estudios superiores en Pinar del Río. ISSN 978-959-16-0599-3
106. Frías, Y. y Malagón M. (2007). La alfabetización en TIC's del profesorado de educación superior, un reto para el desarrollo de la universalización en Cuba",

- en la Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN 1681-5653, No. 44/2007, indexada en Latindex).
107. Frías, Y. y Malagón, M. (2002). Sistema de asistencia para la ejecución del proceso educativo a distancia, en memorias del II encuentro internacional de didáctica. Pinar del Río.
  108. Frías, Y. y Malagón, M. (2002). Teleformación y Nuevas Tecnologías de la información y las Comunicaciones: Posibilidades y Condiciones de la Teleeducación en Pinar del Río. En memorias I simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana. ISBN 959-261-034-7.
  109. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Modelo de tutorización en la modalidad b-learning, en memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana. ISBN 959-261-111-4.
  110. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Modelo para el desarrollo del proceso de orientación-aprendizaje en condiciones de Universalización, en memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana.
  111. Frías, Y. y Malagón, M. (2004). Un programa para la capacitación como factor para el triunfo en la Educación a distancia. En memorias del congreso internacional Universidad 2004. La Habana.
  112. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). La mediación tecnológica, a través de la actividad Webquest. En memorias del evento XII convención internacional Informática '2007. ISBN 978-959-286-002-5
  113. Frías, Y. y Malagón, M. (2007). La mediación tecnológica y pedagógica en la formación semipresencial. En Revista de la Universidad Tecnológica del Chocó, No.3 (indexada en latindex).
  114. Frías, Y. y Malagón, M. (2008). Los materiales didácticos digitales: Fundamentos conceptuales. En Preparación pedagógica integral. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
  115. Frías, Y. y Malagón, M. (2008). La mediación como potencial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Preparación pedagógica integral. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.

116. Frías, Y. y. Malagón, M. (2008). Una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la UPR., Revista Avances, CITMA provincial de Pinar del Río. Vol. 9. No 4/2007. Indexada en Latindex. ISSN 1562-3297
117. Fullat, O. (2000). Filosofías de la Educación. Editorial Paideia. Barcelona. España.
118. Fuxá, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la Autopreparación docente de los estudiantes de licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. CECES, UPR. Pinar del Río, Cuba.
119. Gadotti, M. & Alfaro, N. (2003). Historia de las ideas pedagógicas (4ª ed.). México: Siglo XXI.
120. Gagné, R. M. (1987) Las condiciones del aprendizaje. Mexico: Interamericana.
121. Ganelin, I. 1975. La asimilación consciente en la escuela. Colección pedagógica. Ed. Grijalbo, S.A. México, D.F.
122. García, L y Castillo, S. (1996). El profesor tutor y la tutoría en el modelo UNED, en García Aretio, L (coord.). La educación a distancia y la UNED. Madrid.
123. García, L. (1994). Educación a distancia hoy. Madrid: UNED.
124. García, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 2.
125. García, L. (1999). Historia de la educación a distancia, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2, 1.
126. García, L. (1999). Perspectivas de la acción tutorial en la UNED. Madrid: UNED.
127. García, L. (2001), LA educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel Educación S. A. Barcelona. España.
128. García, L. (coord.) (1997). Aprender a distancia... estudiar en la UNED. Madrid: UNED.
129. García, L. (1989). La educación. Teorías y conceptos. Madrid: Paraninfo.

130. García, L. (1990). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. Villarroel y Pereira, La educación a distancia: desarrollo y apertura. Caracas: ICDE.
131. Garrison, D. (1989). Understanding distance education. A framework for the future. Londres. Routledge.
132. Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education, *Distance Education*, 6.
133. Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for distance\_ education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 1.
134. Garrison, D. R. y Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control, *American Journal Distance Education*, 1,3.
135. Garrison, D. R. y Shale, D. (1990). A new framework and perspective, en Garrison, D. R. y Shale, D. *Education at a distance: from issues to practice*. Malabar, Florida: Krieger,
136. Garrison, D. R. y Shale, D. (1990). *Education at a distance*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
137. Garrison, D. R. y Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field, *American Journal Distance Education*, 1,3.
138. Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona: Ediciones 62.
139. Gimeno, J. & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.
140. Goffman, E. (2000). *Les rites d'interaction*. Paris. Minuit.
141. González, L. (2004). *La motivación hacia el estudio: Fundamentos teóricos y metodológicos para su evaluación en secundaria básica*. Tesis en opción al grado científico en ciencias pedagógicas. CECES, UPR, Pinar del Río, Cuba.
142. González, F. (1993). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico-técnica. La Habana.
143. González, P, (1995). *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas, S.A. España.

144. Gordillo, A. (1984). La orientación en el proceso educativo. Editorial Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra. España.
145. Habermas, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista, Madrid: Taurus.
146. Hernández, G. (2001). Paradigmas en psicología de la educación. (Reimp. 2001). México: Paidós.
147. Hernández, R. (*Et. Al.*) (2003). Metodología de la investigación. Editorial McGraw Hill/Interamericana. México DF. México.
148. Hernández, G. (2005). Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidós - Ecuador.
149. Holmberg, B. (1985). Educación a distancia: situación y perspectivas (traducción de 1981, Londres). Buenos Aires: Kapelusz.
150. Holmberg, B. (1985). On the status of distance education in the world in the 1980's. Hagen: FemUniversiHit (ZIFF).
151. Holmberg, B. (1989). Theory and practice of distance education. Nueva York: Routledge.
152. Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education, Open Learning 10 (2) <http://www.doe.d5.ub.es/te/any95/cabero-hipertextl#index>. [Consultado: 3 de Enero del 2008].
153. Holmberg, B. (1986). Growth and structure of distance education. Beckenham: Croom Helm.
154. Holmberg, B. (1985). Communication in distance study. In Status and trends of distance education. Lund, Sweden: Lector Publishing.
155. Horruitinier, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. Ciudad de la habana. Cuba.
156. Huerta, J. (1977). Organización de las experiencias de aprendizaje. Editorial Trillas. México, en Bravo, L. (*Coord.*) (2000). Diccionario Latinoamericano de Educación. Editorial Fundación gran Mariscal de Ayacucho. Venezuela. (CD ROM).
157. Husserl, E. & Serrano de Haro, A. (2002). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid, España: Trotta.



158. Kaplun, Mario. (1982). La comunicación participativa como praxis y como problema. La experiencia. del casete-foro. Mimeo. Ponencia presentada al VII Seminario de Teleeducación. Cali, Colombia,.
159. Kaye, A. y Rumble, G. (1983): Six distance education theorists. Hagen: ZIFF.
160. Kaye, A. y Rumble, G. (1986). The foundations of distance education. Londres: Croom Helm.
161. Keegan, D. J. (1980). On the nature of distance education. Hagen: ZIFF.
162. Keegan, D. J. (1983). On defining distance education, en Sewart, D.; Keegan, D.; Holmberg, B. Distance education. International perspectives. Londres y Cambera: Croom Helm.
163. Keegan, D. J. (1993) Theoretical principles of distance education. Londres: Routledge.
164. Kemmis, J. (1987): Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona: Martínez Roca
165. Leontiev, A. N. (1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial pueblo y Educación, La habana, Cuba.
166. Lima Montenegro, S. (2004). La mediación pedagógica con tecnología en la Universalización de la formación de profesores. X Convención internacional "Informática'2004". Ciudad de la Habana. Cuba. ISBN 959-237-117-2.
167. Lockwood, F. G. (1995). Open and distance learning today. Londres: Routledge.
168. Lockwood, F. G. (1994). Materials production in open and distance learning. Londres: Paul Chapman publishing.
169. Malagón, M. (2004). Educación a distancia: Fundamentos pedagógicos y tecnológicos. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
170. Mancuso, H. (1999). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Paidós educador. México.
171. Marabotto, M. (2005). La mediación en las TICs. Revista Comunicación y Pedagogía, No. 204.

172. Mardones, J. (2003). "Filosofía de las ciencias humanas y sociales". (2da edición). Anthropos editorial: Barcelona. España.
173. Márquez, L. (2004). Psicología de la Educación: Una aproximación a su estudio. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
174. Márquez, C. A. (2004). Los aportes prácticos como resultados de investigación. Monografía en soporte digital. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu). [Consultado: 20 de Enero del 2008].
175. Martín, J. (1985). De los medios a las mediaciones. Ed. Gustavo Hill. México.
176. Mayor, F. (1996). Prefacio. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. UNESCO, París, Francia.
177. McIsaac, M. S. Y Gunawardena, C. N. (1996). Distance education, en Jonassen, D. H. Handbook on research for educational communications and technology. Nueva York: Macmillan.
178. Ministerio de Educación Superior Cubano, resolución no. 210/07. Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr) [Consultado: 22 de Enero del 2008].
179. Moore, M. G. (1977). On a theory of independent study, Epistologidaktika.
180. Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education», Open learning, 5, 3.
181. Moore, M. G. (1993). Three types of interaction, en K. Harry. John & D. Keegan (eds) Distance education: New perspectives, Routledge. Londres.
182. Norbis, G. (1971). Didáctica y estructura de los medios audiovisuales. Buenos Aires: Kapelusz.
183. Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988) Aprendo a aprender. Madrid: Martín Roca.
184. Ortiz, F. & García, M. (2002). Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas. México: Limusa, Noriega Eds.
185. Ortiz, E. y Mariño, M. (2004). Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. Revista electrónica de la dirección de formación del profesional. Vol. IX, No. 5.

186. Palomares, F. (Coord.) (2003). *Sociología de la educación*. Editorial Parson Prentice Hall. Madrid. España.
187. Paz, Ma. (2003). "Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones". Editorial McGraw Hill/interamericana de España. Madrid. España.
188. Paz, M. (2000). Aspectos psicológicos en la relación virtual entre profesor y alumno. Grupo EIDOS. UNED. España.
189. Pereira, V. y Moulin, N. (1999). Writen text for successful distance learning. XIX world conference ICDE'99. Viena.
190. Pérez, A. y otros (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Segunda edición. Madrid.
191. Pérez, A. (2000). la cultura escolar en la sociedad neoliberal (3ª ed.). España: Eds. Morata.
192. Peters, O (1983). Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation, Sewart; Keegan y Holmberg (eds.). Distance education. International perspectives. Londres: Croom Helm.
193. Peters, O (1993). Understanding distance education», en Harry, Magnus y Keegan: Distance education: New perspectives. Londres: Routledge.
194. Peters, O. (1993). Distance education in a post-industrial society, en Keegan (ed.) Teoretical principles of distance education. Londres & Nueva York: Routledge.
195. Piaget, J. (1974). ¿A dónde va la educación? El devenir de la educación. UNESCO, México.
196. Pick, S. y López, A. (2000) Cómo investigar en Ciencias Sociales. México: Trillas, 4ª reimpresión.
197. Porter, M. (1999). Ser competitivo. Madrid: Deusto.
198. Prieto, D. y Gutiérrez, F. (2000). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. CICCUS-La crujía.
199. Prieto, D. y Gutiérrez, F. (2004). La mediación pedagógica. Ediciones internas de la UNED. Costa Rica.
200. Quintana, J. "Sociología de la educación". Editorial Dykinson, Madrid, 1993.
201. Ramírez, L. (2001). Algunas consideraciones acerca del método de

- evaluación utilizando el criterio de expertos. Documento monográfico digital del Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderio”. Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr) [Consultado: 1de Febrero del 2008].
202. Richardson, J. (1997). Information technology: A new path to creative education. Paris: ESKA.
203. Rodríguez Gómez, G. (*Et. Al.*) (2004). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
204. Rodríguez, A. y Sanz, T (2000). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Documento monográfico digital de Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado:20 de Enero del 2008]
205. Rodríguez, J. (*Ed.*). (2003). Diccionario ilustrado de la lengua española “Aristos”. Editorial científico-técnica. Ciudad de la Habana. Cuba.
206. Rodríguez, M. (1992). Pedagogía Crítica, Aula de innovación educativa, Barcelona.
207. Rogers, C. (1975). Libertad y creatividad en la Educación. Buenos Aires: Paidos.
208. Rogers, C. (1999). El proceso de convertirse en persona. Editorial Paidos, s.a. México.
209. Rojas, R. (2002). El proceso de la investigación científica. México: Trillas.
210. Rojas, A. y Corral, R. (2000). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Documento monográfico digital de Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 de Enero del 2008].
211. Rojas, R. (2005). Guía para realizar investigaciones sociales. Editorial Plaza y Valdés. México.
212. Román, M. y Díez, E. (2000) El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos en Revista Enfoques Educativos, volumen 2, número 2. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/-04/edu04.htm>

213. Romiszowski, A. (1990). Computer mediated communication and hypertext: The instructional use of two converging technologies, *Interactive Learning International*, 6, 1.
214. Rossental, M. y otros (1982). *Diccionario Filosófico*. Editorial política. La habana.
215. Rowntree, D. (1986). *The planning and management of distance education*. Londres: Croom Helm.
216. Rowntree, D. (1988). Economics in distance education: time for a change of direction?, en Sewart, D. y Daniel, J. S. *Developing distance education*. Oslo: ICDE.
217. Rowntree, D. (1990). *Teaching through self-instruction*. Londres: Kogan Page.
218. Rowntree, D. (1992). *Exploring open and distance learning*. Londres: Kogan Page.
219. Ruiz J. M. (2004). *Dirección y gestión educativa*. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
220. Rumble, G. y Keegan, D. (1982). Distance teaching at university level, en Rumble, G. y Harry, K. *Distance teaching universities*. Londres: Croom Helm.
221. Saba, F. (1998). Integrated telecommunications systems and instructional transaction, *American Journal Distance Education*, 2, 3.
222. Sacristan, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (8ª ed.). España: Morata.
223. Salomon, G. (1979). *Interacction of media, cognition and learning*, Londres, Jossey-Bass.
224. Salomon, G. (1981). *Communication and Education: an interactional approach*. Los Angeles, Sage.
225. Salomon, G. (1983). "The differencial investment of mental effort in learning from different sorces", *Educational Psychology*, 18, 1.
226. Salomon, G. Perkins, D. (1986). *Transfer of cognitive skills from programming: when and how?, communication & computer research in education*. School of education Tel Aviv University, report No.2.

227. Santángelo, H. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. Revista IberoAmericana de educación.
228. Sarramona, J. (1986). Sistemas no presenciales y tecnología educativa. Castillejo y otros, Tecnología y educación. Barcelona: CEAC.
229. Sarramona, J. (1991). Enseñanza a distancia, Tecnología de la educación. Madrid: Santillana.
230. Sherron, G. y Boettcher, J. (1997): Distance learning: The shift to interactivity. CAUSE Professional. Paper Series #17. Boulder, CO: CAUSE.
231. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE, México.
232. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE, México.
233. Silvestre, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
234. Simonson, M.; Schlosser, Ch. y Hanson, D. (1999). Theory and distance.
235. Skinner, B. F. (1938). The behavior of organism: An experimental analysis. New York: Appleton Century.
236. Skinner, F (1971). Máquinas de enseñar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
237. Slavin, R. (1995): Cooperative learning: Theory, research and practice. Boston: Allyn and Bacon.
238. Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning, Educational Technology & Society, 3, 2.
239. Tamayo, M. (2001). El proceso de investigación científica. Editorial Limusa. Noriega editores. México.
240. Taylor J. C. (1999). Distance education. The fifth generation, XIX" World Conference ICDE'1999. Viena: ICDE.
241. Taylor J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation, Australian Journal of Educational Technology, II, 2.

242. Tomasini, A. (2001). Teoría del conocimiento clásica y epistemología Wittgensteiniana. Plaza y Valdés, S. A. de C. V. México.
243. Torroella González. G. (1992). Orientación psicológica. Folleto impreso. La Habana.
244. Tunnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del Siglo XXI, Col. Respuestas. CRESALC / UNESCO, Caracas, Venezuela 1996.
245. Tyler, L. (1988). La función del orientador. Editorial Trillas. México.
246. UNESCO (1995) Documento de Política para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, Paris. UNESCO.
247. UNESCO (1998). Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas. Madrid: UNED-UNESCO.
248. Vecino, F. (2003). La Universalización de las Universidades: Restos y perspectivas. En Discurso pronunciado en el congreso internacional "Pedagogía '2003". Palacios de las convenciones, Ciudad de la habana, 2003. ENPES. MES, Cuba.
249. Vecino, F. (2004). La Universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral en la apertura del congreso internacional "Universidad 2004". Palacio de las convenciones, Ciudad de la Habana, 2004. Editorial felix Varela.
250. Verduin, J. y Clark, T. (1999). Distance education. The foundations of effective practice. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
251. Verduin, J.R. & Clark, TA (1991). Distance education: The foundations of effective practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
252. Villegas, J. José. (1989). Síntesis diacrónica del sistema tutorial de la UNED. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. Num. 105 OEA. Washington, E.U.
253. Vigotski, L. S. (1878). Mind in Society: The development of higher psucological process. Harvard University Pres, Cambridge.
254. Vigotsky, L. S. (1983). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico-técnica.
255. Vigotsky, L. (1993). La organización semiótica de la consciencia. Ed.

Anthropos. Barcelona.

256. Vigotsky, L. (2001). Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II. Editorial A. Machado libros S.A. Madrid.
257. Vigotsky, L. (1995). Problemas fundamentales de defectología contemporánea. Obras Escogidas en seis tomos. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
258. Wedemeyer, C. (1985). Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison: The university of Wisconsin Press
259. Wedemeyer, C. A (1971). Independent study, en Deighton, L.C. (ed.) The encyclopedia of Education, 4. Nueva York: Macmillan
260. Wells, G. & Sánchez Barberán, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona, España; Buenos Aires, Argentina; México: Piados.
261. Willis, B. (1993). Distance education: A practical guide. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
262. Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular (8ª Ed.). Madrid, España: Narcea.
263. Zapata, O. (2005). La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Editorial Pax México. México.
264. Ziegler, L. (1974). Educación y Tecnología. El devenir de la educación. UNESCO, México.
265. Zilberstein, J. y otros. (2004). Un modelo para la autoeducación en la Universalización de la educación Superior. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
266. Zorrilla, S. (2002). Introducción a la metodología de la investigación (26ª ed.). México: Aguilar León y cal editores.



## Anexos.

### Anexo 1

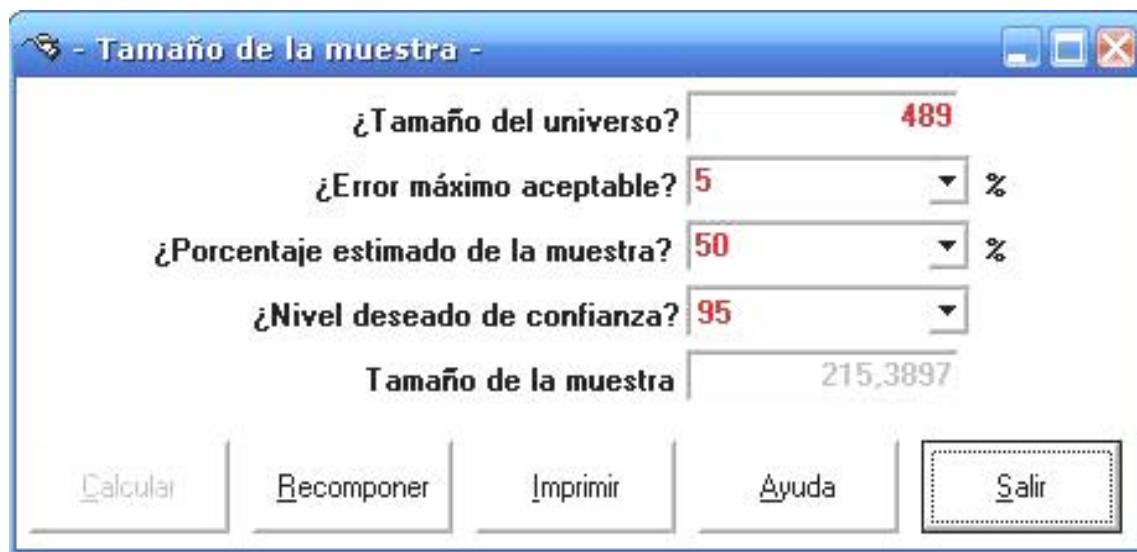
Tabla 1. Análisis comparativo entre las nuevas tipologías de cursos de la Educación Superior cubana.

Curso a dedicación total (exclusiva)	Curso a dedicación parcial
Los denominados cursos regulares diurnos	Ingresa, en un solo tipo de curso, los restantes vigentes en la actualidad
Responden a un plan de ingreso aprobado por el país, en respuesta a las demandas de fuerza de trabajo calificada.	Se ofrecen a todas las personas con nivel medio superior vencido, sin límites de edad o algún otro tipo.
Se asegura una plaza al concluir los estudios por medio del proceso de ubicación laboral	En general no se asegura una plaza.
Propio para jóvenes sin vínculo laboral y con posibilidades de dedicar todo su tiempo a los estudios.	Sus características posibilitan a personas con vínculo laboral estable.
Demandan plazos determinados para su culminación, lo que supone ritmos de progresos comunes para todos los	Cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo, sin límites de tiempo para culminar sus estudios.

estudiantes.	
Caracterizado, fundamentalmente, por una mayor presencialidad y carga semanal.	Son menos presenciales como rasgo fundamental y su carga semanal es menor.
Se desarrollan, como tendencia general, en las sedes centrales y unidades docentes de las Universidades	Se desarrollan, fundamentalmente, en las sedes universitarias municipales.

Fuente: Horruitinier, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación.

## Anexo 2. Cálculo de la muestra, utilizando el software STATS.



- Tamaño de la muestra -

¿Tamaño del universo? 489

¿Error máximo aceptable? 5 %

¿Porcentaje estimado de la muestra? 50 %

¿Nivel deseado de confianza? 95

Tamaño de la muestra 215,3897

Calcular Recomponer Imprimir Ayuda Salir

Figura 1. Interfaz del Software STATS utilizado para calcular la muestra de la investigación.

### **Anexo 3. Guía de análisis documental.**

**Objetivo:** Analizar la información documental sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial.

<b>1. ASPECTOS FORMALES</b>	
Número de documento:	
Tipo de material:	
Ubicación:	
Elaborado por :	
Autor :	
Fecha :	

<b>2. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES</b>	
<b>3. OTRAS CATEGORÍAS</b>	
<b>4. OBSERVACIONES:</b>	
<b>ELABORADO POR:</b>	

#### Anexo 4. Guía de observación a formas organizativas.



#### Universidad de Pinar del Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES).



**Objetivo:** Recolectar información sobre la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.

<u>Etapas de la actividad</u>		<u>Anotaciones de la observación directa</u> (descripción de lo visto)	<u>Anotaciones interpretativas</u> (Interpretación de lo percibido)	<u>Anotaciones temáticas</u> (Ideas, preguntas, ...)	<u>Anotaciones personales</u> (Sentimientos, sensaciones, ...)
<u>Introducción</u>	Saludo				
	Empatía				
	Motivación				
<u>Desarrollo</u>	Estructuración				
	Comunicación verbal.				
	Comunicación gestual.				
	Comunicación mediatizada.				
<u>Conclusiones</u>	Orientación del estudio independiente.				
	Cierre				

## Anexo 5. Guía de encuesta.



### Universidad de Pinar del Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES).



#### Encuesta.

Nuestra institución está realizando una investigación acerca de la modalidad semipresencial, con el propósito de determinar las insuficiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que nos permita encausarlas hasta su solución. Para lograrlo, necesitamos de su cooperación, respondiendo con sinceridad los ítems que a continuación se listan.

La información que nos proporciones tiene carácter anónimo.

**¡Muchas Gracias!**

#### Cuestionario

- 1) ¿Cuántos años de experiencia docente usted posee?  
(1) \_\_\_ hasta 5 años    (2) \_\_\_ entre 5 y 10 años    (3) \_\_\_ entre 10 y 15 años.  
(4) \_\_\_ entre 15 y 20 años    (5) \_\_\_ más de 20 años.
- 2) ¿Cuál es su actual categoría docente?  
(1) \_\_\_ Prof. Instructor    (2) \_\_\_ Prof. Asistente    (3) \_\_\_ Prof. Auxiliar.  
(4) \_\_\_ Prof. Titular    (5) \_\_\_ Prof. Consultante.
- 3) ¿Cuál es su categoría científica?  
(1) \_\_\_ Dr.    (2) \_\_\_ MSc.    (3) \_\_\_ Ninguna
- 4) ¿En qué áreas ha recibido capacitación como docente?  
(1) \_\_\_ Psicológica    (2) \_\_\_ Didáctica    (3) \_\_\_ Tecnológica    (4) \_\_\_ Otras.  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Describa cómo se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la Sede Universitaria donde labora.  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

- 6) ¿Cómo lograría un clima agradable en el desempeño de su función como docente de un proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial. ?

---

---

---

---

---

---

---

- 7) ¿Qué sentimientos le inspira su labor como docente de la modalidad semipresencial?

---

---

---

---

---

---

---

- 8) Marque con una X el rol docente que desempeña en la modalidad semipresencial.

(1)\_\_\_Transmisor de contenidos    (2) \_\_\_ Supervisor del aprendizaje  
(3)\_\_\_Investigador educativo    (4) \_\_\_Organizador y mediador entre el alumno y el contenido.

- 9)Cuál es la forma organizativa predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial que diriges?

(1)\_\_\_Clase    (2) \_\_\_Encuentro    (3) \_\_\_ Estudio Independiente    (4) \_\_\_ Tutoría  
(5) \_\_\_ Diversificado.

- 10) ¿Qué método de enseñanza aprendizaje utilizas con prevalencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial. ?

(1) \_\_\_ Expositivo    (2) \_\_\_ Problémico    (3) \_\_\_ Trabajo Independiente  
(4) \_\_\_ Diversificado.

11) ¿Cómo realizas el acto comunicacional con los estudiantes en la modalidad semipresencial?

(1) \_\_\_ Directo (2) \_\_\_ Mediado Tecnológicamente (3) \_\_\_ Diversificado.

12) ¿Qué recursos didácticos seleccionas para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial. ?

(1)\_\_\_Textual Impreso (2) \_\_\_Textual Impreso +Audiovisual (3) \_\_\_ Textual Impreso +Audiovisual+ Informático (4) \_\_\_ Solo Informático (5) \_\_\_ Diversificado e integrados.

13) Marque con una X las estrategias docentes que utilizas para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial. ?

(1)\_\_\_De aprendizaje (2) \_\_\_De instrucción (3) \_\_\_ De Motivación (4) \_\_\_ De manejo de grupo (5) \_\_\_ De evaluación del aprendizaje (6) \_\_\_ Diversificadas.

14) La enseñanza - aprendizaje semipresencial se caracteriza por la no coincidencia espacio – tiempo de los docentes y estudiantes, en cambio en la modalidad presencial coinciden establemente los docentes y estudiantes en espacio y tiempo. ¿Cuáles son las diferencias sustanciales en la dinámica de ambos procesos?

---

---

---

---

---

---

---

---

15) ¿Qué tipo de evaluación de aprendizaje realizas en la modalidad semipresencial?

(1)\_\_\_Diagnóstica (2) \_\_\_ Formativa (3) \_\_\_ Sumativa (4) \_\_\_ Integral



## Anexo 6. Guía de sesión de enfoque.



### Universidad de Pinar del Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES).



Objetivo: Puntualizar elementos escuchados de viva voz, relativos al proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial.

Sesión No. _____	
Hora	Actividad
	Organización del local.
	Instalación del equipamiento.
	<p>Inicio de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saludos</li> <li>▪ Objetivos</li> <li>▪ Presentaciones individuales</li> <li>▪ Tópicos a reflexionar: <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ ¿Cuál es la experiencia que tiene en la conducción de procesos de enseñanza aprendizaje semipresencial?.</li> <li>⇒ ¿Están capacitados los docentes para conducir procesos semipresenciales?</li> <li>⇒ ¿Cómo es el nivel de conocimiento sobre la didáctica del mismo, y a qué se lo atribuyes?</li> <li>⇒ ¿Que influencia tiene en el control al proceso y trabajo metodológico en cada colectivo, el conocimiento y experiencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial?</li> <li>⇒ Cómo es la utilización de la gama de recursos y medios tecnológicos para la comunicación? Fundamenta.</li> <li>⇒ Existe y se utiliza la guía didáctica de cada libro de texto en este proceso, en qué medida ofrece apoyo en el mismo.</li> </ul> </li> </ul>
	Conclusión de la sesión.
	Revisión de la recolección de datos.
	Fin de la sesión.

## Anexo 7. Resultados del Diagnóstico.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas (Medidas de tendencia central y de la variabilidad) de las categorías diagnosticadas.

Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

		Experiencia docente	Categoría docente	Categoría científica	Capacitación recibida	Rol docente	Formas organizativas	Métodos de EA S/P	Acto comunicacional	Recursos didácticos	Estrategias docentes
N	Válido	215	215	215	215	215	215	215	215	215	215
	Perdido	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,90	1,56	2,60	3,11	1,37	1,21	1,18	1,18	1,40	1,51
Mediana		1,00	1,00	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	3	4	1	1	1	1	1	1
Desviación estándar		1,314	,988	,689	1,031	,860	,573	,552	,563	,956	1,226
Varianza		1,728	,977	,475	1,062	,739	,328	,305	,317	,913	1,503
Rango		4	4	2	3	3	2	2	2	4	4

Tabla 2. Distribución de frecuencias de la categoría “Experiencia docente”. Fuente:

Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Exp. Docente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos hasta 5 años	137	63,7	63,7	63,7
entre 5 y 10 años	18	8,4	8,4	72,1
entre 10 y 15 años	10	4,7	4,7	76,7
entre 15 y 20 años	45	20,9	20,9	97,7
más de 20 años	5	2,3	2,3	100,0
<b>Total</b>	<b>215</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Experiencia docente

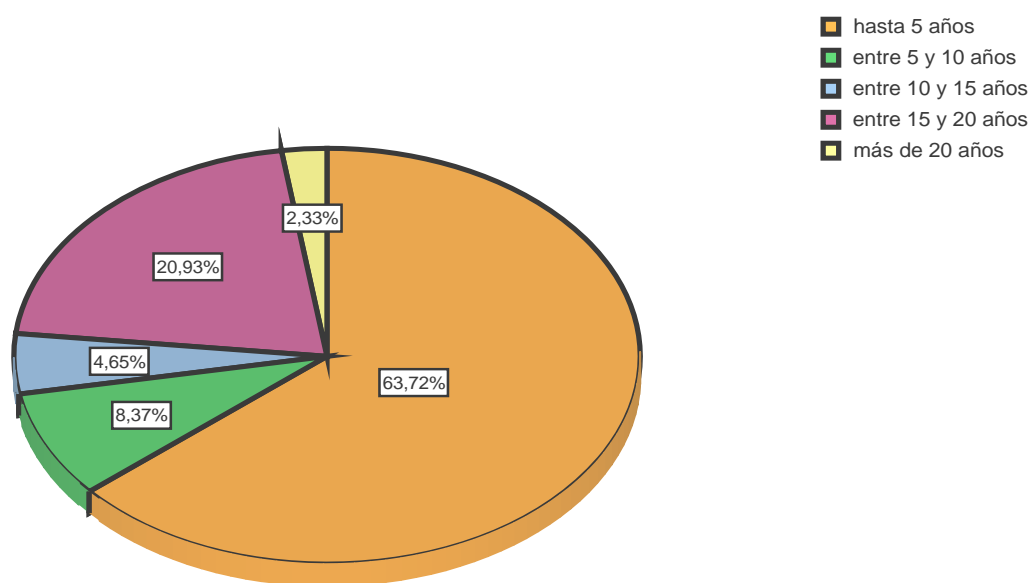


Figura 1. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Experiencia docente”.

Tabla 3. Distribución de distribución de frecuencias de la categoría “Categoría docente”. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Categ. Docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instructor	155	72,1	72,1	72,1
	Asistente	16	7,4	7,4	79,5
	Auxiliar	30	14,0	14,0	93,5
	Titular	12	5,6	5,6	99,1
	Consultante	2	,9	,9	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

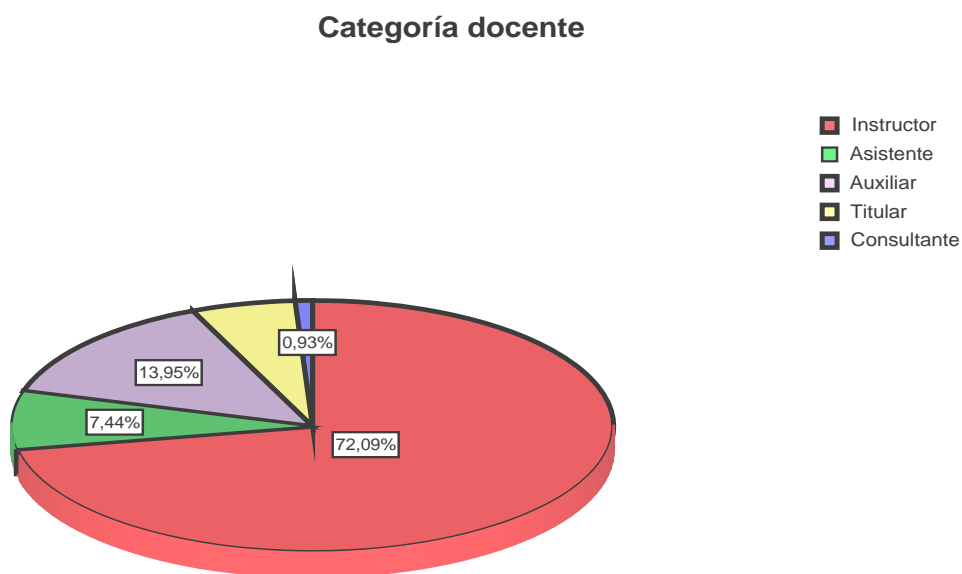


Figura 2. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Categoría docente”.

Tabla 4. Distribución de frecuencias de la categoría “Categoría científica”. Fuente:

Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Categ. Científica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dr. C.	25	11,6	11,6	11,6
	MsC	36	16,7	16,7	28,4
	Ninguna	154	71,6	71,6	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

Categoría científica

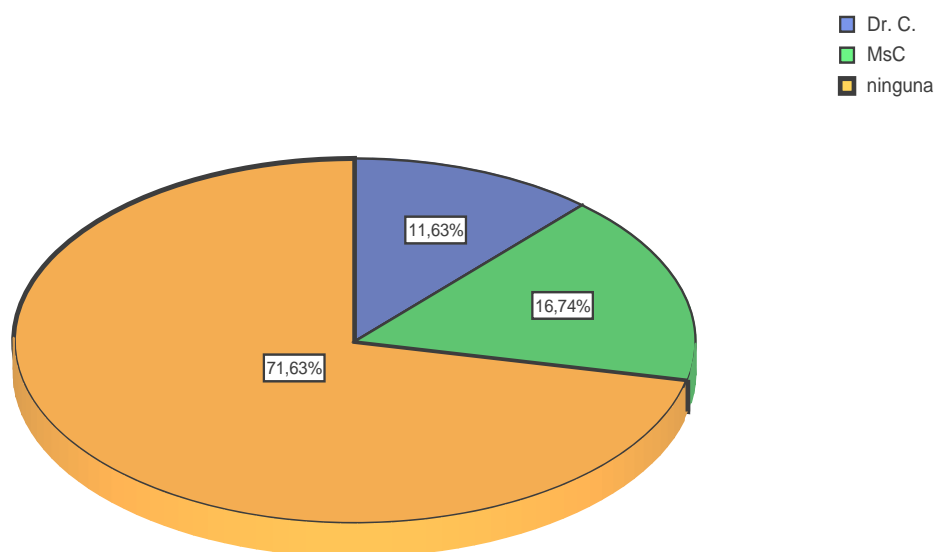


Figura 3. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Categoría científica”.

Tabla 5. Distribución de frecuencias de la categoría “Capacitación recibida”. Fuente:  
Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Capacitac. recibida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Psico-pedagógica	6	2,8	2,8	2,8
Didáctica	85	39,5	39,5	42,3
Tecnológica	3	1,4	1,4	43,7
Otra	121	56,3	56,3	100,0
<b>Total</b>	<b>215</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Capacitación recibida

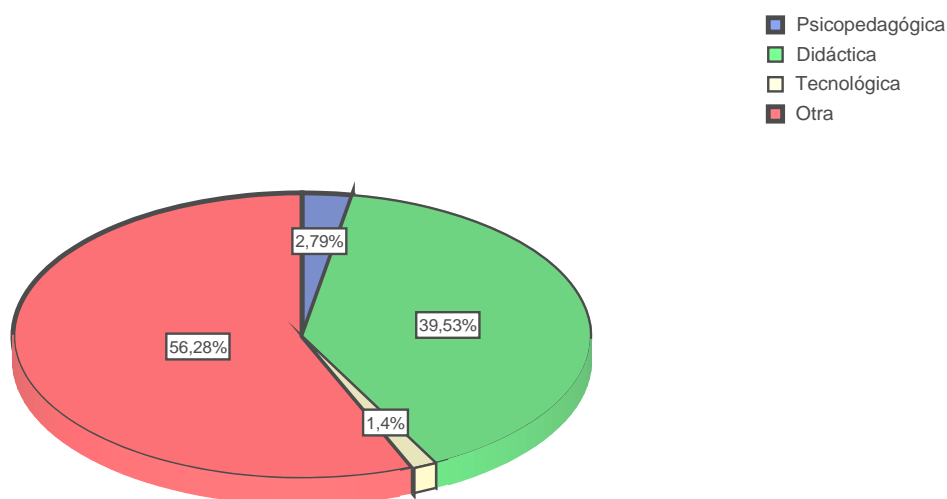


Figura 4. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Capacitación recibida”.

Tabla 6. Distribución de frecuencias de la categoría “Rol docente”. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Rol docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Transmisión de contenidos	177	82,3	82,3	82,3
	Supervisor del aprendizaje	8	3,7	3,7	86,0
	Investigador educativo	18	8,4	8,4	94,4
	Organizador y mediador	12	5,6	5,6	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

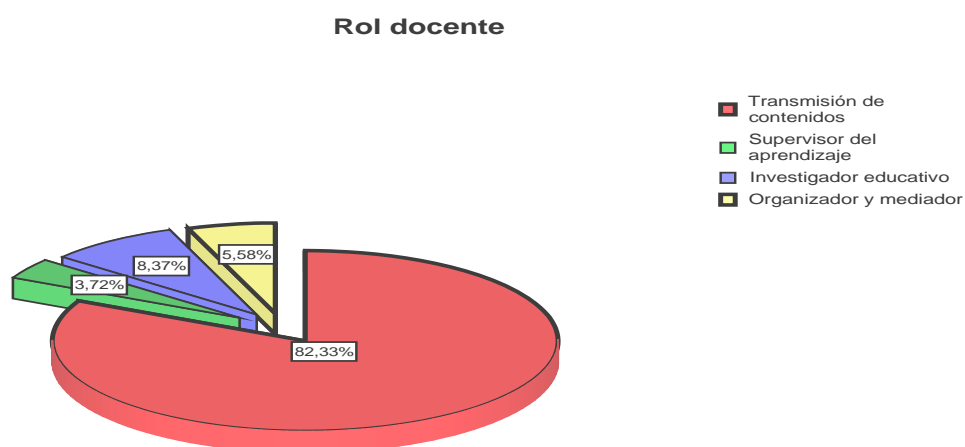


Figura 5. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Rol docente”.

Tabla 7. Distribución de frecuencias de la categoría “Formas organizativas”. Fuente:

Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

<b>Formas organizativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido <b>Clase</b>	186	86,5	86,5	86,5
<b>Encuentro</b>	12	5,6	5,6	92,1
<b>Auto-preparación</b>	17	7,9	7,9	100,0
<b>Total</b>	215	100,0	100,0	

**Formas organizativas**

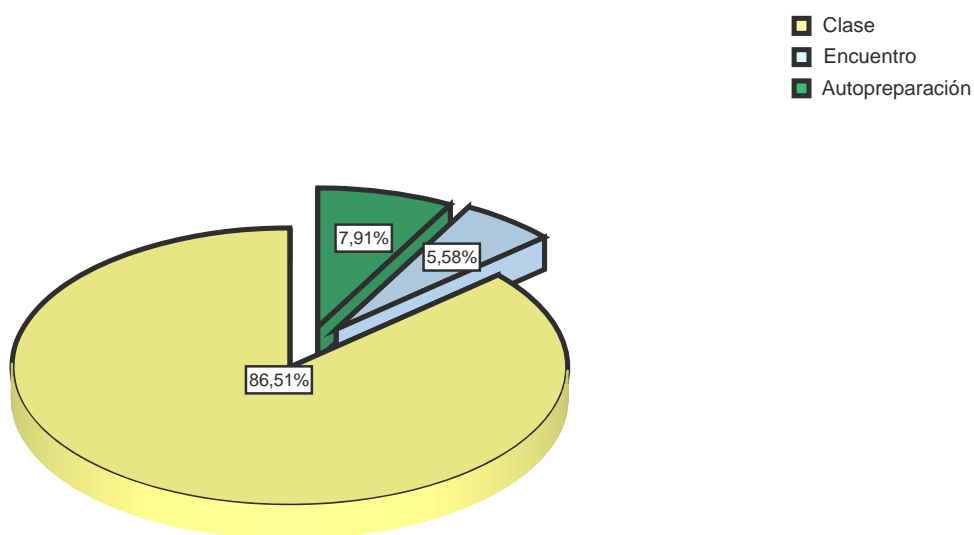


Figura 6. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Formas organizativas”.



Tabla 8. Distribución de frecuencias de la categoría “Métodos de EA S/P”. Fuente:

Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Métodos de E/A S/P		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Expositivo	194	90,2	90,2	90,2
	Problemático	4	1,9	1,9	92,1
	Trabajo independiente	17	7,9	7,9	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

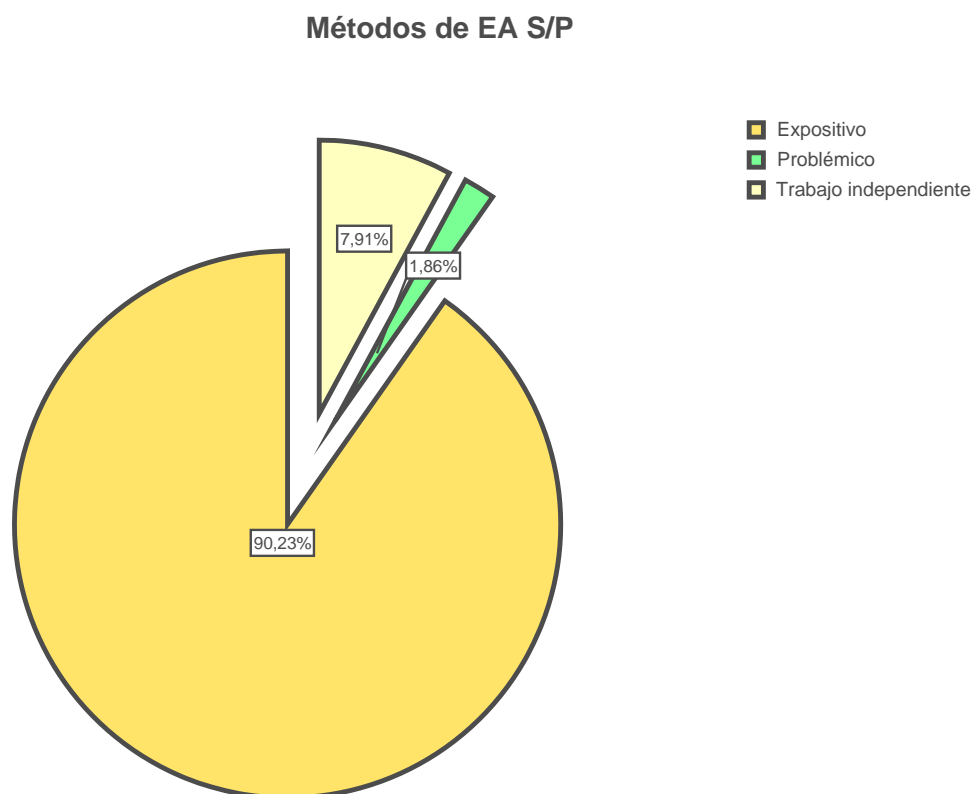


Figura 7. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la semipresencialidad”.

Tabla 9. Distribución de frecuencias de la categoría “Acto comunicacional”. Fuente:

Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Acto comunicacional		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<b>Directo</b>	194	90,2	90,2	90,2
	<b>Mediado tecnológicamente</b>	3	1,4	1,4	91,6
	<b>Diversificado</b>	18	8,4	8,4	100,0
	<b>Total</b>	215	100,0	100,0	

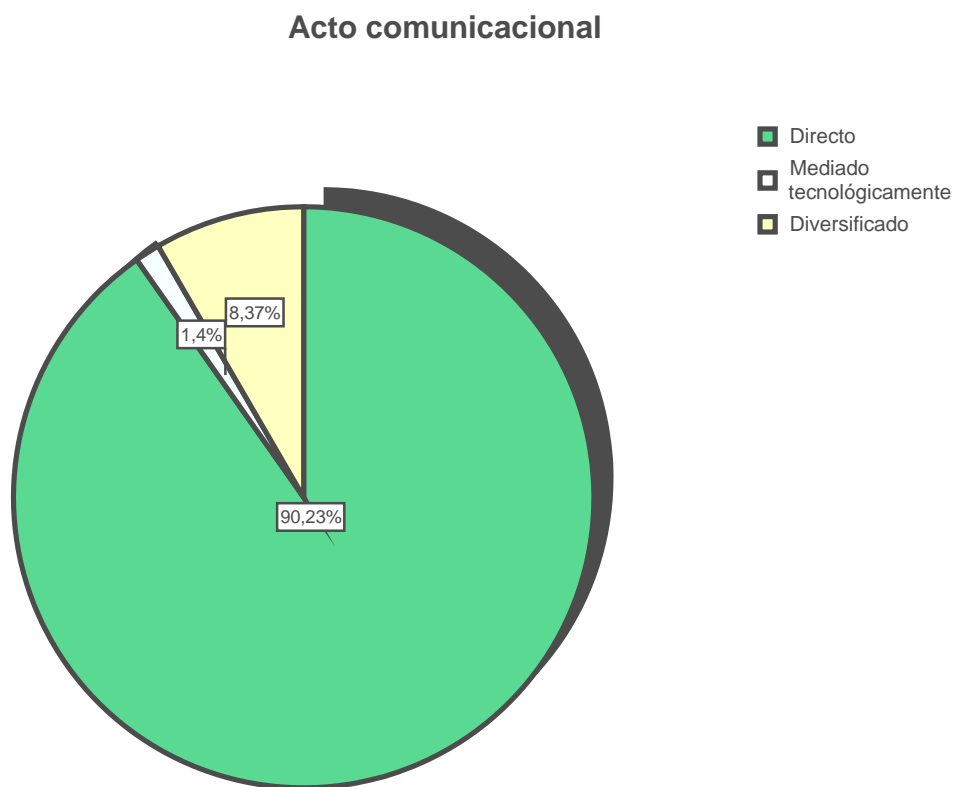


Figura 8. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Acto comunicacional”

Tabla 10. Distribución de frecuencias de la categoría “Recursos didácticos”. Fuente:  
Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Recursos didácticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Solo textual impreso	174	80,9	80,9	80,9
	Textual impreso + AV	17	7,9	7,9	88,8
	TI+AV+ Informáticos	12	5,6	5,6	94,4
	Sólo informáticos	4	1,9	1,9	96,3
	Diversificados e integrados	8	3,7	3,7	100,0
	<b>Total</b>	<b>215</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Figura 9. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Recursos didácticos”.

Tabla 11. Distribución de frecuencias de la categoría “Estrategias docentes”. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Estrategias docentes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De instrucción	176	81,9	81,9	81,9
	De aprendizaje	11	5,1	5,1	87,0
	De motivación	5	2,3	2,3	89,3
	De manejo grupal	3	1,4	1,4	90,7
	Diversificadas	20	9,3	9,3	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

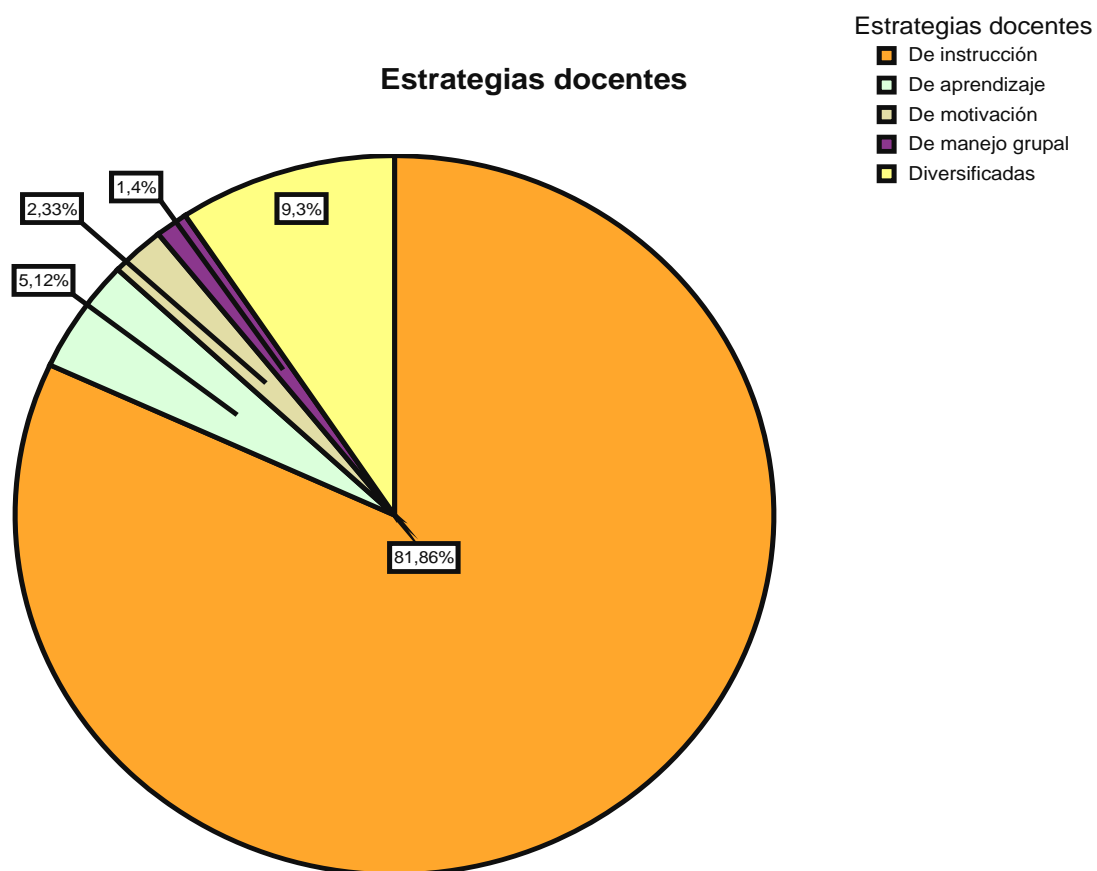


Figura 10. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Estrategias docentes”.

Tabla 12. Distribución de frecuencias de la categoría “Evaluación del proceso de aprendizaje”. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0.

Evaluación del proceso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Formativa	29	13,5	13,5	13,5
	Sumativa	178	82,8	82,8	96,3
	Integral	8	3,7	3,7	100,0
	Total	215	100,0	100,0	

Evaluación del proceso de aprendizaje

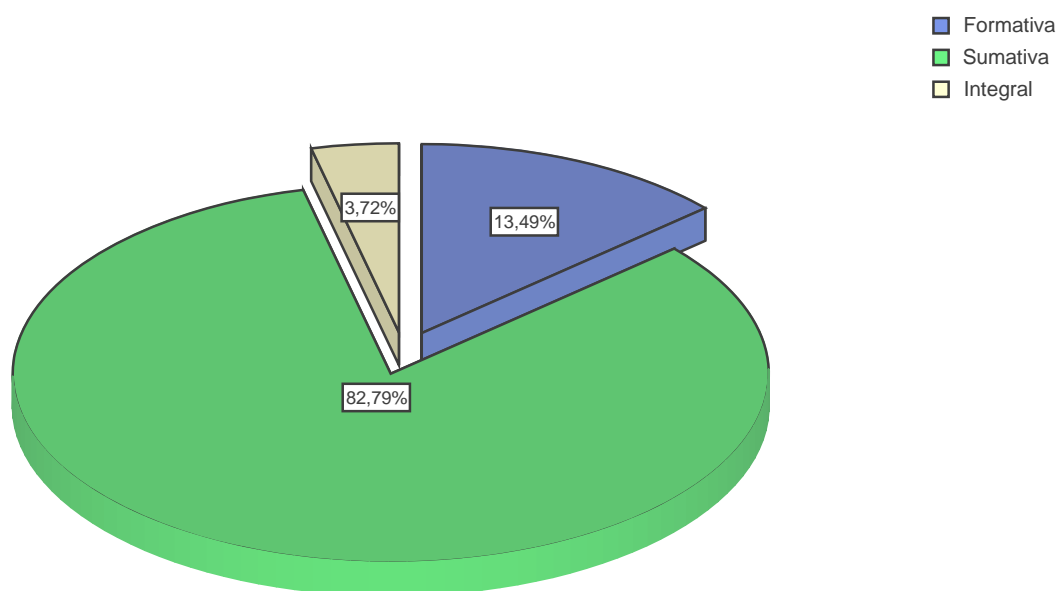


Figura 11. Representación de la distribución de frecuencias de la categoría “Evaluación del proceso de aprendizaje”.

**Anexo 8. Acciones, operaciones e indicadores de la estrategia para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.**

Acciones	Operaciones	Indicadores
1. Direccional el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río mediante su fundamentación científica, que se sintetiza en la imbricación de su definición con la manifestación y formas de la mediación, que demanda la inestabilidad de la	<input checked="" type="checkbox"/> Socializar la definición de proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial y la diversidad de roles de los docentes, atendiendo a las particularidades que desde ella introduce la mediación como elemento configurador del mismo que amplía oportunidades para aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Resignificar en la configuración del proceso, la subordinación de la mediación tecnológica a la didáctica, así como el potencial de la tecnología en el establecimiento de diálogos didácticos reales y simulados. <input checked="" type="checkbox"/> Establecer las etapas y momentos de la estrategia de intervención docente para mediar didáctica y tecnológicamente a través de un sistema de actividades, recursos y canales de comunicación para que sea efectiva la relación interacción sociocultural -	<input checked="" type="checkbox"/> Nivel de comprensión de la definición de proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial (bajo, medio, alto). <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión de la necesidad de que los docentes se constituyan en equipos con roles diversificados. (bajo, medio, alto). <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión de la relación de la mediación didáctica y la mediación tecnológica en el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial. (baja, media, elevada). <input checked="" type="checkbox"/> En qué medida la tecnología posibilita los diálogos didácticos reales y simulados. (Ninguna, poca, mucha). <input checked="" type="checkbox"/> Vehiculiza la estrategia de intervención docente ambos tipos de mediaciones. Si- No____ <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión de la relación etapas-momentos de la

coincidencia espacio-tiempo de los actores del proceso, fomentando un clima pedagógico favorable para su posterior desarrollo.	interactividad respectivamente, en la enseñanza aprendizaje semipresencial.	<p>estrategia de intervención docente en la configuración didáctica y tecnológica. (baja, media, elevada).</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Utilidad del sistema de actividades, recursos y canales de comunicación para que sea efectiva la relación interacción sociocultural – interactividad. (baja, media, elevada).</p>
2. Capacitar a los docentes que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río.	<p><input checked="" type="checkbox"/> Diagnosticar al colectivo de docentes para determinar las necesidades de superación.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Diseñar el programa de capacitación.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ejecutar el programa de capacitación.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Realizar Sistemáticamente actividades metodológicas con coordinadores de colectivos pedagógicos (carrera, disciplinas y asignaturas)</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pertinencia del programa de capacitación. (baja, media, elevada).</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Grado de satisfacción de los docentes coordinadores de colectivos pedagógicos( carrera, disciplina y asignaturas) con la preparación en las actividades metodológicas. (baja, media, elevada).</p>

## Anexo 9. Programa de capacitación.



**Universidad de Pinar del Río.  
Centro de Estudios de Ciencias de la  
Educación Superior (CECES).**



**Modalidad de postgrado: Curso.**

**Título: *Fundamentos didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial.***

**Coordinadora: MSc. Yicel Frías Cabrera.**

**Fundamentación:**

Ante las transformaciones sucesivas de la Educación Superior Cubana, se impone la necesidad de enseñar y aprender en y para la sociedad de la información, reto que demanda fundamentación científica de nuevas propuestas pedagógicas, como el caso de la modalidad semipresencial.

Los estudios semipresenciales constituyen un elemento de primer orden en el propósito de alcanzar el pleno acceso a la Educación Superior, así la semipresencialidad caracteriza un enfoque del proceso de formación en el que se combinan ayudas pedagógicas presenciales con otras mediadas por recursos tecnológicos, extendiendo la influencia del profesor más allá del momento en que se encuentra con los estudiantes. (Horruitiner, 2006).

La capacidad de los gestores, de procesos de enseñanza - aprendizaje semipresencial, constituye la clave para el éxito, lo que requiere de su capacitación con fundamentos científicos, desde sólidas bases teóricas.



En este contexto de cambios y reflexiones se inserta la propuesta de este curso, el cual tiene como punto de partida la siguiente interrogante:

***¿Cómo configurar el aprendizaje que amplíe las oportunidades para aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial?***

En tal sentido el objeto de estudio es ***el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial.***

El objetivo que se propone es el siguiente: **Establecer las mediaciones didácticas y tecnológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial a partir de la estructuración de las actividades, con el uso de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales y la diversificación de modos de intercambios, multiplicando canales y soportes.**

El objetivo se operacionalizará de la siguiente manera:

**Sistema de habilidades:**

- 1.- Argumentar las posibilidades de desarrollo de procesos de enseñanza – aprendizaje semipresenciales mediante estrategias preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales
- 2.- Establecer la mediación didáctica en una materia, a partir de la estructuración de las actividades de aprendizaje.
- 3.- Establecer la mediación tecnológica en una materia, basada en la diversificación de los modos de intercambio informacional.

**Sistema de conocimientos:**

El proceso de enseñanza – aprendizaje semipresencial: Definición. Desarrollo histórico. Rasgos característicos. Referentes teóricos (psicológicos, sociológicos,

tecnológicos). Sistema conceptual y estructura del proceso. Estrategias preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales.

La mediación didáctica configuradora del aprendizaje semipresencial: conceptualización, etapas y momentos. La estructuración de actividades.

La mediación tecnológica como ampliación de oportunidades: Los modos de intercambio informacional, transmisivo, interactivo y colaborativo.

### **Valores y actitudes a potenciar:**

- Sentido de responsabilidad.
- Innovación y creatividad.

### **Metodología y evaluación:**

El curso se desarrollará a través de Encuentros y Talleres, en los que los cursistas desarrollarán técnicas de trabajo grupal (Colaborativas) a partir de la discusión, el análisis de diferentes tópicos y la realización práctica conllevándolos a la comprensión, revisión bibliográfica y ejecución de tareas encaminadas a la solución de problemas específicos en su quehacer didáctico.

La evaluación estará conformada por:

- ✓ Evaluaciones frecuentes, en las que se tendrá en cuenta la participación en los talleres y la realización de trabajos.
- ✓ Evaluaciones parciales, en función de los objetivos de cada unidad.
- ✓ Evaluación final, relacionada con la ejecución de un proyecto de intervención didáctica y tecnológica en la modalidad semipresencial.

### **Diseño del curso:**

<u>Unidad de Aprendizaje</u>			<u>Fondo horario</u>		<u>Créditos</u>
			Presenciales	No presenciales	
Fundamentos	didácticos	del	12 h	36 h	1
PEA semipresencial.					
La mediación didáctica			12 h	36 h	1
La mediación tecnológica			24 h	92h	2
<u>Totales</u>			48 h	164 h	4

**Bibliografía:**

1. Addine, F. Didáctica. Documento monográfico digital del Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”. [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu](ftp://server_ceces.upr.edu.cu) [consultado: 20 Enero del 2008].
2. Area, M. (1999). *Los medios, los profesores y el currículo*. Editorial SENDAL. Barcelona. España.
3. Area, M. (2000). *Tecnología educativa: manual de estudio*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
4. Bartolomé, A. (1996). *Investigación en medios y recursos tecnológicos*, en Gallego. D. (Comp) Integración curricular de los recursos tecnológicos. Editorial Oikos- Tau. Barcelona. España.
5. Cabero Almenara, J. y M. Gisbert Cervera (2002) Materiales formativos multimedia en la Red. Guía Práctica para su diseño. SAV Sevilla, España.

6. Cabero Almenara, J., F. Martínez Sánchez y J. Salinas Ibáñez (2000) Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el s. XXI. EDUTEC, Murcia, España. \*
7. Cabero Almenara, J., F. Martínez Sánchez y J. Salinas Ibáñez (2003) Medios y herramientas de Comunicación para la Educación Universitaria, EDUTEC, Ciudad de Panamá.
8. Cabero, J. (2000) Las nuevas tecnologías para la mejora educativa Ediciones Kronos
9. Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, España.
10. Cabero, J. (Ed.) (2000). Nuevas tecnología aplicadas a la educación. Editorial Síntesis educación. Madrid. España.
11. Cabero, J. (1999) Tecnología educativa. Ediciones Síntesis Educación.
12. Cebrián, M. (1999). *El papel de los medios tecnológicos en la didáctica*. Revista de educación No. 294. Málaga. España.
13. Colectivo de autores (2006) La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
14. De Benito, B. (2000) "Posibilidades Educativas de las "webtools" Universitat de les Illes Balears, España.
15. Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
16. Díaz Domínguez, T. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.

17. Díaz, A. (2002) Didáctica y currículum, México: Paidós.
18. Frías Cabrera, y Malagón Hernández, M. (2008). La mediación tecnológica como ampliación de oportunidades para aprender. Documento monográfico digital. Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr)
19. Frías Cabrera, y Malagón Hernández, M. (2008). Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial. Documento monográfico digital. Disponible en [ftp://server\\_ceces.upr.edu.cu/cvr](ftp://server_ceces.upr.edu.cu/cvr).
20. Ortiz, E. y Mariño, M. (2004). Problemas contemporáneos de la didáctica de la Educación Superior. Revista electrónica de la dirección de formación del profesional. Vol. IX, No. 5.
21. Salinas Ibáñez, J. (2001) (coord.) Modalidades de acceso a la información en diferentes entornos tecnológicos en "Didáctica y Nuevas tecnologías para la Universidad en un mundo digital" Universidad de Panamá.
22. Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad: ¿Cómo podemos transformar la educación superior con tecnología?. Editorial IESALC. UNESCO. Caracas. Venezuela.

## **Anexo 10. Instrumento para expertos.**

### **Objetivo:**

Constatar la validez de la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial y la estrategia de aplicación, para el perfeccionamiento de dicho proceso en la Universidad de Pinar del Río.

**Nombre (s) y Apellido (s):** \_\_\_\_\_

**Categoría docente:** (1) Titular\_\_ (2) Auxiliar\_\_ (3) Asistente.

**Categoría científica:** (1) Doctor \_\_. ¿En qué área? \_\_\_\_\_

(2) Master \_\_\_\_

**Tiempo de trabajo como docente en la Educación Superior:** \_\_\_\_\_.

### ***Estimado profesor(a):***

Con el objetivo de complementar la utilización del método de consulta a expertos, necesitamos su colaboración, pues sus opiniones resultarán de gran valor para el proceso de determinación y perfeccionamiento de los indicadores propuestos para constatar la validez de la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial en la universidad de Pinar del Río y la estrategia diseñada para su implementación.

Para determinar el dominio sobre este objeto de estudio necesitamos que usted responda de la forma más objetiva posible.

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada fuente.		
	Alto ( 1)	Medio ( 2)	Bajo ( 3)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia práctica obtenida.			
Estudio de trabajos de autores nacionales.			
Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición			

3. A continuación se le pide su opinión respecto al grado de importancia que se le concede a cada uno de los indicadores, que relacionan la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial y la estrategia para su implementación, para el perfeccionamiento de la enseñanza- aprendizaje semipresencial.

Los indicadores se le presentan en una tabla. Solo deberá marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece desde el análisis del resumen la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial y la estrategia para su implementación que le ha sido entregado, atendiendo a la escala siguiente.

C1 (1) Excelente para perfeccionar el proceso

C2 (2) Muy bien para perfeccionar el proceso

C3 (3) Bien para perfeccionar el proceso

C4 (4) Regular para perfeccionar el proceso

C5 (5) Mal para perfeccionar el proceso

Nº	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	Correspondencia de la estrategia con el diagnóstico.					
2	Correspondencia de la concepción didáctica con las demandas actuales de la formación.					
3	Coherencia entre la lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan.					
4	Suficiente argumentación de la concepción para el desarrollo del proceso.					
5	Los componentes estructurales y metodológicos de la estrategia son esenciales y se comprenden para alcanzar el objetivo propuesto.					
6	Correspondencia de la concepción didáctica con la estrategia.					
7	Viabilidad de la estrategia, en su aplicación.					

Incluya en esta tabla otros indicadores que considere necesarios para validar la concepción y la estrategia propuesta, o sugerencias a los indicadores propuestos.

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5



--	--	--	--	--	--

4.- Exponga a su criterio, en qué medida la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial se corresponde con los principios declarados. (1) Alta\_\_\_\_, (2) Media\_\_\_\_, (3) Baja\_\_\_\_.

5.- ¿Considera que la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial en la Universidad de Pinar del Río, desde sus referentes teóricos resulta factible de aplicar desde la estrategia propuesta. ? (1)Si\_\_\_\_ (2) No\_\_\_\_

## **Anexo 10.1 Método Delphi.**

### **Método Delphi en la evaluación por criterio de expertos.**

Para determinar el *coeficiente de competencia (K)* de los sujetos seleccionados como expertos potenciales se siguió el siguiente procedimiento:

- Determinación del *coeficiente de conocimiento (Kc)* sobre el problema que se analiza, a partir de su propia valoración, solicitándole que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10 (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10, expresa que posee una valoración completa sobre el mismo; de acuerdo a su autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de esta escala **(Anexo 10)**, y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala (0 -1).
- Determinación del *coeficiente de argumentación (Ka)* que estima, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en su criterio cada una de las fuentes de argumentación que se le ofrecen. **(Anexo 10)**. El coeficiente de argumentación de los criterios del experto se determina como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de la (Tabla 1.)

Tabla 1. Patrón para determinar el coeficiente de argumentación de los criterios del experto. Fuente: Ramírez Urizarri, L. (2000). Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. Conferencia en el Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderío”. Granma. Cuba

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios.		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
1. Análisis teóricos realizados	0.3	0.2	0.1
2. Experiencia obtenida	0.5	0.4	0.2
3. Trabajo de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
4. Trabajo de autores extranjeros.	0.05	0.05	0.05
5. Conocimiento del estado actual del problema en el extranjero.	0.05	0.05	0.05
6. Intuición	0.05	0.05	0.05
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0.8</b>	<b>0.5</b>

Con  $K_c$  y  $K_a$  se determina el *coeficiente de competencia (K)* utilizando la fórmula

siguiente: 
$$K = \frac{K_c + K_a}{2}$$

En las tablas 2 y 3, denominadas de frecuencias absolutas se recoge la información por criterios de evaluación de indicadores, expresada numéricamente, para el primer y segundo ciclo. En ellas se evidencia el cambio de evaluación que los expertos hacen de los indicadores, quedando todos después del primer ciclo evaluados de excelente, muy bien y bien.

Tabla 2. Frecuencias absolutas de los indicadores por criterios de evaluación (primer ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias Absolutas(primer ciclo)				
Indicador	Excelente	Muy bien	bien	Regular
	C1	C2	C3	C4
1	11	6	3	0
2	12	4	3	1
3	12	5	2	1
4	13	3	3	1
5	2	5	8	5
6	3	4	10	3
7	1	4	8	7

Tabla 3. Frecuencias absolutas de los indicadores por criterios de evaluación (segundo ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias absolutas(segundo ciclo)			
Indicador	Excelente	Muy bien	bien
	C1	C2	C3
1	11	6	3
2	12	4	4
3	12	5	3
4	13	3	4
5	9	6	5
6	13	3	4
7	10	4	6

El número de expertos que acumulan determinado criterio en cada indicador por ciclos se observa en las tablas 4 , 5, 6, 7 de frecuencias acumuladas y en las de frecuencia relativa acumuladas respectivamente.

Tabla 4. Frecuencia acumulada de los indicadores por criterio de evaluación (primer ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias acumuladas (Primer Ciclo )				
Indicador	Excelente	Muy bien	bien	Regular
	C1	C2	C3	C4
1	11	17	20	20
2	12	16	19	20
3	12	17	19	20
4	13	16	19	20
5	2	7	15	20
6	3	7	17	20
7	1	5	13	20

Tabla 5. Frecuencia acumulada de los indicadores por criterio de evaluación (segundo ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias acumuladas (segundo ciclo)			
Indicador	Excelente	Muy bien	bien
	C1	C2	C3
1	11	17	20
2	12	16	20
3	12	17	20
4	13	16	20
5	9	15	20
6	13	16	20
7	10	14	20

Tabla 6. Frecuencias relativas acumuladas de los indicadores por criterio de evaluación (primer ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias relativas acumuladas (Primer ciclo )			
Indicador	Excelente	Muy bien	Bien
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
1	0,55	0,85	1
2	0,6	0,8	0,95
3	0,6	0,85	0,95
4	0,65	0,8	0,95
5	0,1	0,35	0,75
6	0,15	0,35	0,85
7	0,05	0,25	0,65

Tabla 7. Frecuencias relativas acumuladas de los indicadores por criterio de evaluación (segundo ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias relativas acumuladas(Segundo ciclo)			
Indicador	Excelente	Muy bien	Bien
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>
1	0,55	0,85	1
2	0,6	0,8	1
3	0,6	0,85	1
4	0,65	0,8	1
5	0,45	0,75	1
6	0,65	0,8	1
7	0,5	0,7	1

A partir de la frecuencia relativa acumulada se determinan los datos que permitirán finalmente establecer la valoración que los expertos realizaron en ambos ciclos, sobre la validez de la concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial en la universidad de Pinar del Río, y la estrategia diseñada para su implementación. El procedimiento para su determinación es el siguiente:

1. Con el dato (frecuencia relativa,  $Fr$ ) de cada celda de la tabla de frecuencia relativa acumulada, se calcula  $Fr'$  como sigue:

$$Fr' = Fr - 0.5$$

Y se busca en la tabla de áreas, la curva normal.<sup>65</sup>

La columna suma, es el resultado de la suma de los valores de las celdas de cada fila.

El promedio P es el de las imágenes, de cada indicador.

Con los datos que ofrece la tabla de frecuencias relativas acumuladas se calcula N, que resulta de la división de la suma de las sumas de cada criterio por indicador (A), entre (B) que resulta de la multiplicación del total de criterios que son tenidos en cuenta, en este caso son 5 (C1,...C5) por el número de indicadores a evaluar que son 7. A continuación se muestra el cálculo de N:

$$N = A / B = 15.52 / 35 = 0.443$$

La columna (N – P) ofrece el valor promedio que ofrecen los expertos consultados, a cada indicador sometido a valoración.

---

<sup>65</sup> Hernández, R. (Et. A.I) (2003). Metodología de la investigación. McGraw Hill Interamericana. México. Apéndice 5, Tabla 1

Tabla 8. Valoración de los expertos sobre la validez de la concepción y la estrategia para su implementación (primer ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias relativas acumuladas (primer ciclo)								
Indicador	Excelente	Muy bien	Bien	Suma	Promedio	N - P		
	C1	C2	C3					
1	0,125661347	1,036433389	0	1,16209474	0,38736491	-0,22387546		
2	0,253347103	0,841621234	1,644853627	2,73982196	0,91327399	-0,74978454		
3	0,253347103	1,036433389	1,644853627	2,93463412	0,97821137	-0,81472192		
4	0,385320466	0,841621234	1,644853627	2,87179533	0,95726511	-0,79377566		
5	-	-0,385320466	0	-1,66687203	-0,55562401	0,71911346		
6	-	-0,385320466	1,036433389	-0,38532047	-0,12844016	0,29192961		
7	-	-0,67448975	0,385320466	-1,93402291	-0,6446743	0,80816375		
Suma de Suma							5,72213074	
Puntos de corte	-							
	0,420737509	0,330139795	0,908044962					
N								0,16348945



Tabla 9. Valoración de los expertos sobre la validez de la concepción y la estrategia para su implementación (segunda ciclo). Fuente: Elaboración propia.

Tabla de frecuencias relativas acumuladas (segundo ciclo)								
Indicador	Excelente	Muy bien	Bien	Suma	Promedio	N - P		
	C1	C2	C3					
1	0,125661347	1,036433389	0	1,16209474	0,38736491	-0,18525189		
2	0,253347103	0,841621234	0	1,09496834	0,36498945	-0,16287642		
3	0,253347103	1,036433389	0	1,28978049	0,42992683	-0,22781381		
4	0,385320466	0,841621234	0	1,2269417	0,40898057	-0,20686754		
5	-0,125661347	0,67448975	0	0,5488284	0,1829428	0,01917022		
6	0,385320466	0,841621234	0	1,2269417	0,40898057	-0,20686754		
7	-1,39214E-16	0,524400513	0	0,52440051	0,17480017	0,02731285		
Suma de Suma							7,0739588	
Puntos de corte	0,182476448	0,828088678	0					
N								0,20211303

En cada uno de los ciclos es posible ubicar los puntos de corte y mediante el dato N - P por indicador se infiere la valoración que el grupo de expertos realizó de cada indicador.

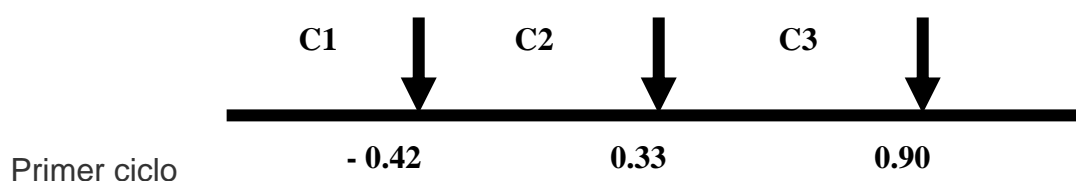


Figura 1. Representación de los puntos de corte (primer ciclo)

En esta investigación se puede decir que en el primer ciclo los siguientes indicadores fueron evaluados de **excelente** para perfeccionar el proceso (Tabla 8):

- Correspondencia de la concepción didáctica con las demandas actuales de la formación.
- Coherencia entre la lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan.
- Suficiente argumentación de la concepción para el desarrollo del proceso.

Los indicadores evaluados de **muy bien** para perfeccionar el proceso fueron:

- Correspondencia de la estrategia con el diagnóstico.
- Correspondencia de la concepción didáctica con la estrategia.

Y los indicadores restantes fueron evaluados de **bien** para perfeccionar el proceso, es decir:

- Los componentes estructurales y metodológicos de la estrategia son esenciales y se comprenden para alcanzar el objetivo propuesto.
- Viabilidad de la estrategia, en su aplicación

En el segundo ciclo (Tabla 9) se infiere que todos los indicadores son excelentes, excepto el número 5 que fue evaluado de muy bien para perfeccionar el proceso, es decir:

- Los componentes estructurales y metodológicos de la estrategia son esenciales y se comprenden para alcanzar el objetivo propuesto.



Figura 2. Representación de los puntos de corte (segundo ciclo)

El consenso de los juicios de los expertos se alcanzó en la mayoría de los indicadores en el segundo ciclo y la figura 3 lo ilustra mediante las series que se visualizan.

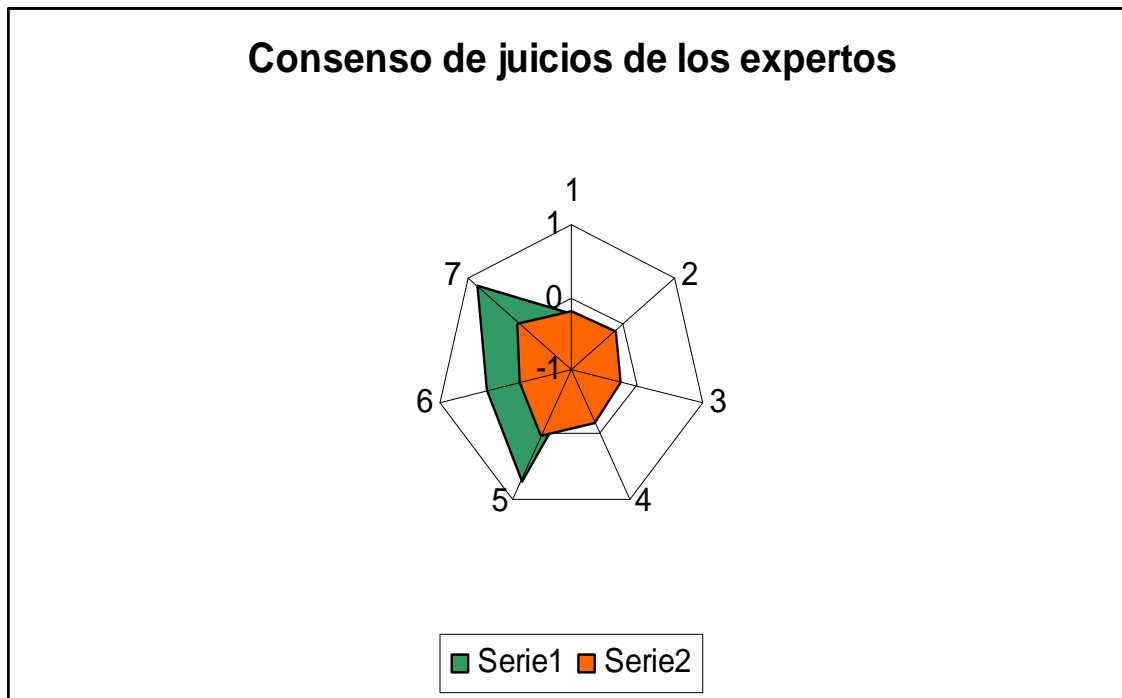
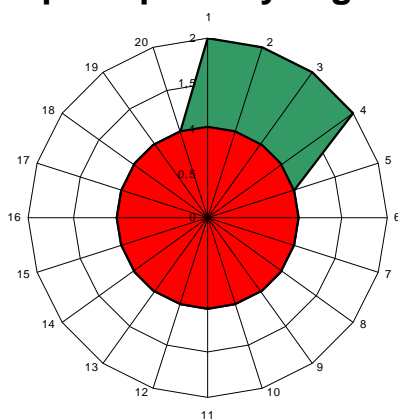


Figura 3. Representación gráfica del consenso de los juicios de los expertos (primer y segundo ciclos).

Además del criterio positivo emitido por los expertos en torno a la correspondencia de la concepción didáctica y los principios de la misma, en la figura 4 se observa la diferencia de criterio en el primer y segundo ciclo, pudiéndose inferir el elevado consenso en el segundo ciclo.

La factibilidad de aplicación de la concepción didáctica mediante la estrategia también fue evaluada de alta y en la figura 5 se observa que en el segundo ciclo se alcanzó el criterio consensuado por los expertos en torno a ello.

**Comparación de la correspondencia de la concepción didáctica y la estrategia con los principios: primer y segundo ciclo.**



■ Corresp de la C\_E con P.\_1 ■ Corresp de la C\_E con P.\_2

Figura 4. Representación gráfica de la correspondencia de la concepción didáctica y la estrategia con los principios (primer y segundo ciclo).

**Comparación entre factibilidad de aplicación de la concepción didáctica mediante la estrategia: Primer y Segundo ciclo.**

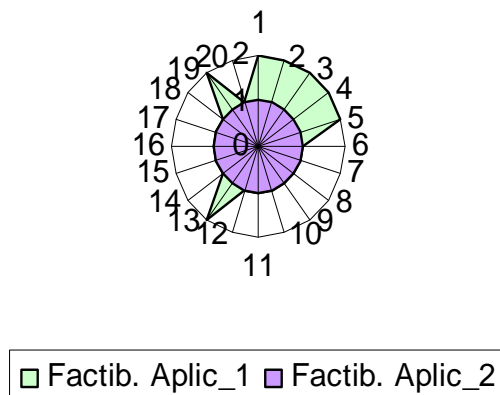


Figura 5. Representación gráfica de la comparación entre la factibilidad de la aplicación de la concepción didáctica mediante la estrategia (primer y segundo ciclo).

## Anexo 11. Procesamiento del instrumento a expertos.

Tabla 1. Procesamiento estadístico para la determinación de la competencia de los expertos. Fuente: Instrumento aplicado a los expertos.

Resultados del procesamiento de la información para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos.				
Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
1	0,5	0,7	0,6	Medio
2	0,6	0,6	0,6	Medio
3	0,7	0,9	0,8	Alto
4	0,7	0,9	0,8	Alto
5	0,8	1	0,9	Alto
6	0,9	1	0,95	Alto
7	0,8	1	0,9	Alto
8	0,7	1	0,85	Alto
9	0,8	1	0,9	Alto
10	0,8	0,8	0,8	Alto
11	0,8	1	0,9	Alto
12	0,9	1	0,95	Alto
13	0,7	1	0,85	Alto
14	0,7	1	0,85	Alto
15	0,8	1	0,9	Alto
16	0,9	1	0,95	Alto
17	0,9	1	0,95	Alto
18	0,9	0,9	0,9	Alto
19	0,8	1	0,9	Alto
20	1	0,9	0,95	Alto

Tabla 2. Distribución de frecuencia del coeficiente de competencia de los expertos.

Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Competencia del Experto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,60	2	10,0	10,0	10,0
,80	3	15,0	15,0	25,0
,85	3	15,0	15,0	40,0
,90	7	35,0	35,0	75,0
,95	5	25,0	25,0	100,0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

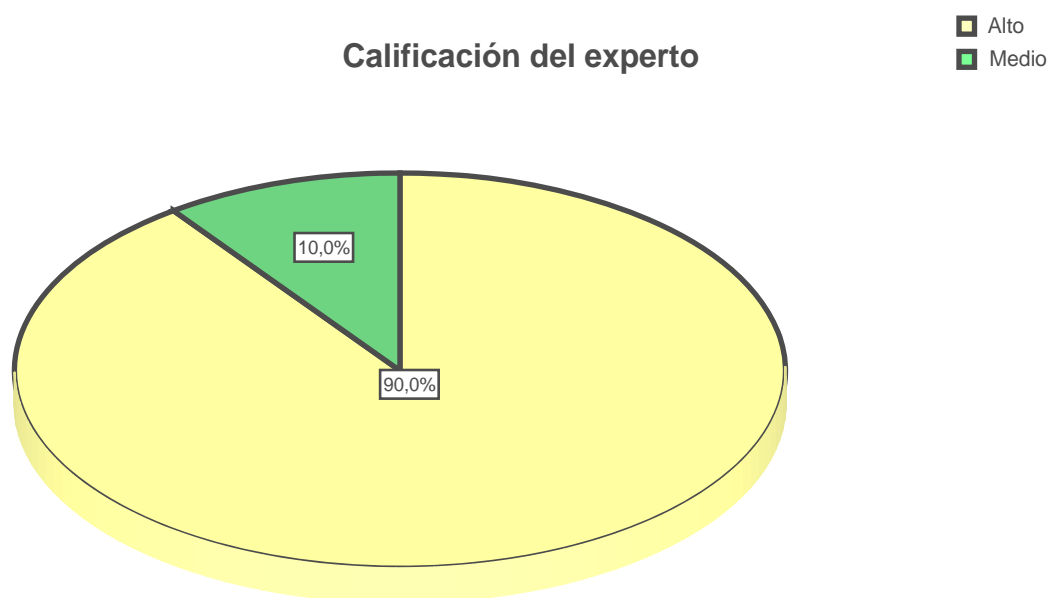


Figura 1. Comportamiento de la calificación de los expertos



Tabla 3. Distribución de frecuencias de la categoría científica de los expertos.

Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Cat. Científica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dr. C. P.	15	75,0	75,0	75,0
	Dr. C.E.	3	15,0	15,0	90,0
	MSc.	2	10,0	10,0	100,0
	<b>Total</b>	20	100,0	100,0	

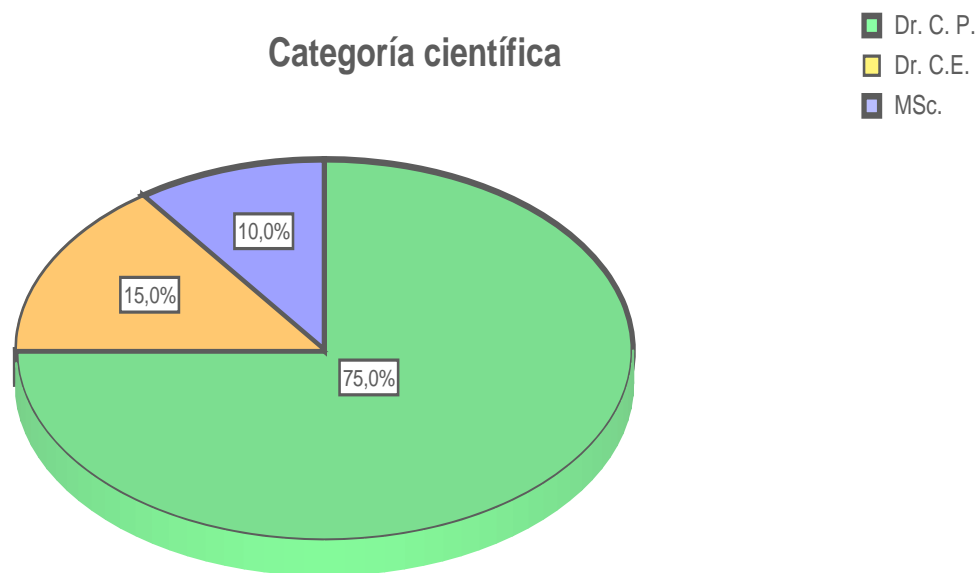


Figura 2. Comportamiento de la categoría científica de los expertos

Tabla 4. Distribución de frecuencias de la categoría docente de los expertos. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

Cat. Docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Titular	17	85,0	85,0	85,0
	Auxiliar	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

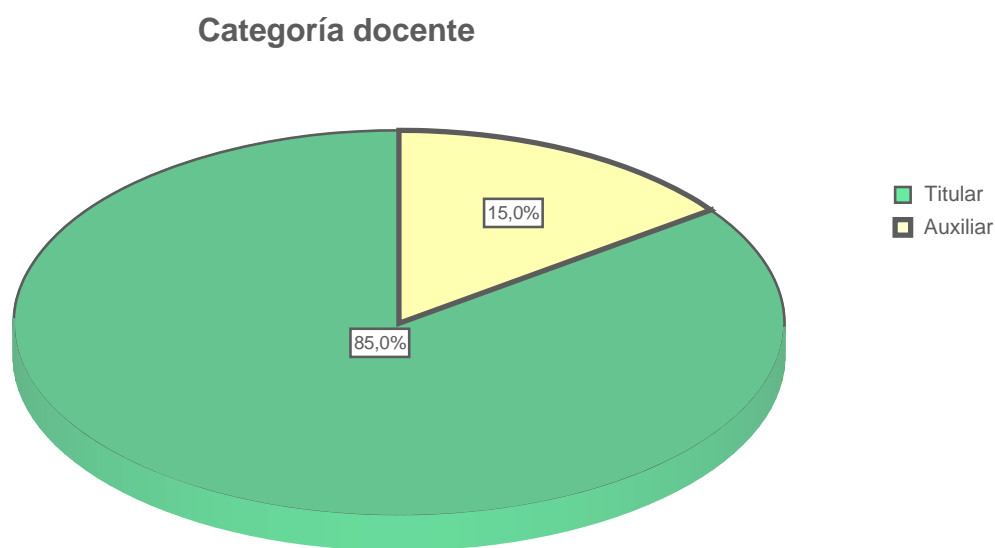


Figura 3. Comportamiento de la categoría docente de los expertos

## Anexo 12. Prueba de muestras pareadas relacionadas de Wilcoxon para validación de expertos.

Tabla 1. Estadística descriptiva de la prueba no paramétrica “muestras pareadas relacionadas de Wilcoxon”. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

	N	Media	Desviación estándar
Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_1	20	1,60	,754
Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_1	20	1,65	,933
Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_1	20	1,60	,883
Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_1	20	1,60	,940
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_1	20	2,80	,951
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_1	20	2,60	,940
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_1	20	3,00	,918
Correlación entre la concepción y los principios_1	20	1,20	,410
Factibilidad de aplicación desde la estrategia_1	20	1,35	,489
Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	20	1,60	,754
Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	20	1,60	,821
Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2	20	1,55	,759
Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2	20	1,55	,826
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2	20	1,80	,834
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2	20	1,55	,826
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2	20	1,80	,894
Correlación entre la concepción y los principios_2	20	1,00	,000
Factibilidad de aplicación desde la estrategia_2	20	1,00	,000

Tabla 2. Comparación de las opiniones de los expertos acerca de los Indicadores, utilizando la prueba de muestras pareadas relacionadas de Wilcoxon (primer y segundo ciclo). Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_1	,000(a)	1,000
Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_1	,577(b)	,564
Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2 - Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_1	1,000(b)	,317
Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2 - Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_1	1,000(b)	,317
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2 - Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_1	4,066(b)	,000
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Correspondencia entre la concepción y la estrategia_1	3,391(b)	,001
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Viabilidad de la estrategia en su aplicación_1	4,021(b)	,000
Correlación entre la concepción y los principios_2 - Correlación entre la concepción y los principios_1	2,000(b)	,046
Factibilidad de aplicación desde la estrategia_2 - Factibilidad de aplicación desde la estrategia_1	2,646(b)	,008

a The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

b Based on positive ranks.

c Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 3. Comparación de las opiniones de los expertos, acerca de los Indicadores, en el segundo ciclo, utilizando la prueba de muestras pareadas relacionadas de Wilcoxon. Fuente: Paquete estadístico SPSS, versión 13.0

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	,000(a)	1,000
Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	-,378(b)	,705
Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	-,378(b)	,705
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	1,043(c)	,297
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	-,144(b)	,885
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico_2	1,027(c)	,305
Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	-,378(b)	,705
Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	-,333(b)	,739
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	-,933(c)	,351
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	-,183(b)	,855
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Correspondencia entre la concepción y las demandas actuales_2	-,954(c)	,340

Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2 - Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2	,000(a)	1,000
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2 - Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2	- 1,406(c)	,160
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2	,000(a)	1,000
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Coherencia entre lógica de la concepción y los aspectos que la argumentan_2	- 1,406(c)	,160
Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2 - Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2	- 1,311(c)	,190
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2	,000(a)	1,000
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Suficiente argumentación de la concepción para desarrollar el PEA_2	- 1,299(c)	,194
Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2 - Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2	- 1,508(b)	,132
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Componentes estructurales y metodológicos de la estrategia esenciales y comprensibles_2	,000(a)	1,000
Viabilidad de la estrategia en su aplicación_2 - Correspondencia entre la concepción y la estrategia_2	- 1,221(c)	,222

a The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

b Based on positive ranks.

c Based on negative ranks.

d Wilcoxon Signed Ranks Test

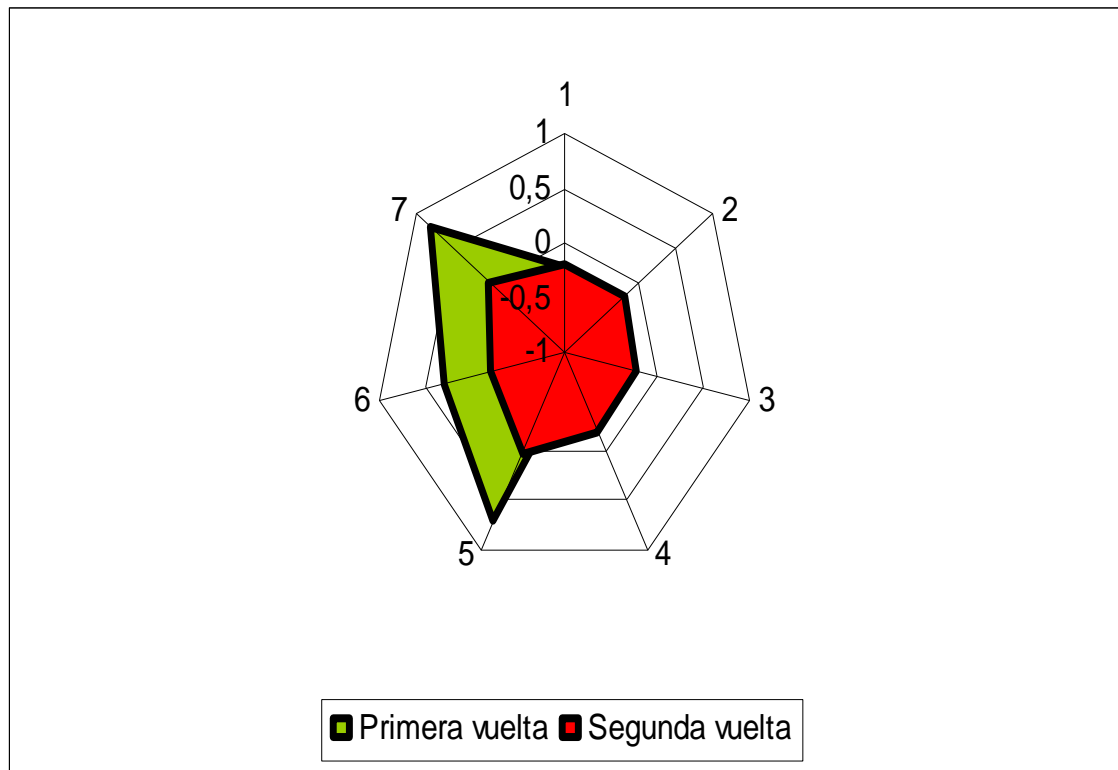


Figura 1. Comportamiento de la homogeneidad del juicio de los expertos sobre la concepción didáctica y la estrategia para su instrumentación (primer y segundo ciclo).